

Chapter Title: Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1

Chapter Author(s): Tanja Sturm, Benjamin Wagener and Monika Wagner-Willi

Book Title: Bewegungen

Book Subtitle: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Book Editor(s): Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek

Published by: Verlag Barbara Budrich. (2020)

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv10h9fjc.45>

---

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org).

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



This book is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.



*Verlag Barbara Budrich* is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Bewegungen*

# Inklusion und Exklusion im Fachunterricht

## Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1

### 1 Einleitung

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird häufig, wenn es um Fragen zur Inklusion geht, auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2006/2008) rekurriert, deren Ratifizierung den flächendeckenden Reformbemühungen v.a. innerhalb des Schulsystems vorausging. Auch die Schweiz, wo die hier zu präsentierende Studie angesiedelt ist, zählt zu den Ländern, die diese Konvention ratifiziert haben. Allerdings nehmen dort vergleichbare Reformen weniger auf dieses Abkommen Bezug als vielmehr auf das Behindertengleichstellungsgesetz aus dem Jahr 2002, dem das interkantonale Sonderpädagogik-Konkordat (vgl. EDK 2007) folgte, das für die öffentliche Schule formulierte, integrative separativen Lösungen vorzuziehen. Zugleich werden die Bildungsreformen, ähnlich den marktwirtschaftlich geprägten Entwicklungen in Deutschland (vgl. Herz 2010: 31), *innerhalb* der bestehenden, hierarchisch nach Selektions- und Leistungsprinzipien gegliederten kantonalen Schulsystemen umgesetzt. Das damit verbundene Spannungsverhältnis stellt die schulische Praxis vor besondere Herausforderungen. Hier setzt unsere, vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Studie<sup>1</sup> an und untersucht, *wie Leistungsdifferenzen in, dem Anspruch nach, inklusiven und – nach Leistungskriterien – exklusiven Schulformen hergestellt und bearbeitet werden*. Dabei beziehen wir uns auf den Fachunterricht der Sekundarstufe 1, für den gerade im Bereich inklusiver Schulformen ein hoher Forschungsbedarf besteht (vgl. Preuss-Lausitz 2014).

Der vorliegende Beitrag wird zentrale Ergebnisse dieser Studie präsentieren, Ergebnisse, die sich als dynamische Relationen sozialer Prozesse von Inklusion und Exklusion in den von

---

1 Vgl. Wagner-Willi et al. 2018; mit der Studie verbunden sind zwei Dissertationsprojekte (vgl. Elseberg et al. 2016).

uns untersuchten Schulformen begreifen lassen. Zunächst werden wir kurz das Forschungsdesign (Kap. 2) präsentieren, um dann die entwickelten Analysekatoren und rekonstruierten Ergebnisse zur Basistypik, also der spezifischen Typik, die sich über alle Fälle des Samples hinweg zeigt (zum Begriff: Bohnsack 2013: 253), kurz zu umreißen (Kap. 3). Dem folgt die empirisch gestützte vergleichende Darstellung ausgewählter Ergebnisse zu den expliziten und/oder impliziten Formen der Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem Resümee, das die Relationen von Prozessen der Inklusion und Exklusion im Kontext von Leistungsdifferenzen diskutiert.

## 2 Zum Forschungsdesign

Im Kontext von Schule und Unterricht sind Leistungskonstruktionen als zentraler Kern „pädagogischer Differenzordnung“ herausgearbeitet worden (Rabenstein et al. 2013). Luhmann (2002) verweist darauf, dass Leistung als Konstrukt „erst im Beurteilungsprozess erzeugt“ wird. Leistungskonstruktionen unterwerfen die Schüler\*innen einer vergleichenden Zuordnung i.S. von „besser/schlechter“ (Luhmann 2002: 64).

In der Inklusionspädagogik wird Inklusion in Schule und Unterricht als Überwindung von Marginalisierung und Behinderung von Bildungsprozessen, die in der Konstruktion sozialer Differenzen gründen (vgl. Ainscow 2008: 241), verstanden. Tervooren (2000: 317) betrachtet Behinderung „als sozial hergestellten Prozess“, „(...) in dem Normalität und Behinderung Teile des gleichen Systems darstellen und stets aufeinander angewiesen sind“. Wir schließen an diese Überlegungen an und begreifen schulische und unterrichtliche Inklusion ebenso wie Exklusion als sozial hergestellte, d.h. in Interaktionen und sozialer Praxis fundierte Prozesse. Inklusions- und Exklusionsprozesse stehen zudem in einer Wechselwirkung, in einem relationalen Verhältnis zueinander.

Ein solches relationales Begriffsverständnis können wir mit der von Ralf Bohnsack (2017) in Anschluss an Karl Mannheim (1980) entwickelten Praxeologischen Wissenssoziologie weiter differenzieren: Wir beziehen uns hier auf die Unterscheidung des konjunktiven und des kommunikativen Wissens. Letzteres umfasst explizite Formen der Inklusion und der Exklusion, z.B. die Konzeption einer ‚inkluisiven‘ Schule oder der formale Ausschluss eines Schülers aus einer Schule. Mit diesen sind explizite Differenzkonstruktionen, wie z.B. die formale Zuschreibung eines ‚besonderen‘ Bildungsbedarfs verbunden. Von dieser kommunikativen Ebene unterscheiden wir handlungspraktische, in konjunktiven Erfahrungen fundierte Formen der Exklusion und der Inklusion, z.B. den habituellen Ausschluss spezifischer Schüler\*innen aus einem Unterrichtsgespräch. Differenzen und damit korrespondierende Formen der Inklusion und Exklusion entstehen in, häufig kontinuierlichen, sozialen Prozessen bzw. interaktiven Praktiken. Diese liegen im Zentrum unseres Erkenntnisinteresses.

Gemäß Nohl (2007: 69f.) entsteht dort, wo in Organisationen Menschen mit ihren unterschiedlichen milieuspezifischen Erfahrungen eine gemeinsame Praxis in Bezug auf Regeln und Rollen hervorbringen, ein geteiltes „Organisationsmilieu“. Mit Blick auf den konkreten, schulform- und fachspezifischen Unterricht bezeichnen wir ein solches, durch die gemeinsame Praxis und geteilte Orientierungen getragenes Milieu als „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi/Sturm 2012). Unterrichtsmilieus sind *performativ*, d.h., sie entfalten sich interaktiv und räumlich-szenisch im Zusammenspiel von Körper und Sprache, Bewegung, Expressivität

und Materialität (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001). In ihnen werden auf eine je spezifische Weise Leistungsdifferenzen hervorgebracht und bearbeitet.

Vor diesem theoretischen Hintergrund gingen wir in der Studie folgenden Fragen nach: *Wie werden in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Leistungsdifferenzen hergestellt und bearbeitet und welche Prozesse der Inklusion und Exklusion spezifischer sozialer Milieus von Schüler\*innen gehen damit einher?*

Die Auswahl der Fälle folgte dem Prinzip des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2014: 39), also dem Fallvergleich der Unterrichtsmilieus. Dabei bezogen wir uns auf die Dimensionen Schulform und Fachkulturen. In Bezug auf die Schulform verglichen wir, dem Anspruch nach, integrative<sup>2</sup> Schulen der Sekundarstufe I mit einer Schülerschaft, die unterschiedlichen Leistungsniveaus zugeordnet werden, und Gymnasien, die sog. Leistungsstarke adressieren. In unsere Erhebung bezogen wir je Schulform zwei Klassen ein. Hinsichtlich der zweiten Suchstrategie, verglichen wir den Deutsch- mit dem Mathematikunterricht. Dabei interessierte uns, inwiefern die unterrichtlichen Fachkulturen die Differenzbearbeitung/-konstruktion mit prägen.

Im Zentrum des Projekts standen Videoaufzeichnungen des Fachunterrichts mit zwei Kameras, deren Perspektiven einander in Bezug auf die am Unterricht Beteiligten und deren Interaktionen ergänzten. In allen Klassen wurden die Videografien aus einer Unterrichtseinheit der einbezogenen Fächer erstellt und Situationen der expliziten Leistungsbewertung einbezogen. Daneben erhoben wir Interviews mit den Lehrpersonen und Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen zu ihren Erfahrungen im Unterricht. Das Material werteten wir mit der Dokumentarischen Methode aus (vgl. Bohnsack 2017, Fritzsche/Wagner-Willi 2015, Nohl 2012).

### 3 Analysekategorien und Basistypik

Mit Hilfe der Komparativen Analyse der Videosequenzen aus den acht Unterrichtseinheiten (je vier in Deutsch und Mathematik) der vier Schulen und dem Vergleich mit den Ergebnissen zu den ergänzenden Interviews mit den Lehrpersonen und den Gruppendiskussionen mit den Schüler\*innen konnten in Bezug auf die Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen fünf zentrale Kategorien rekonstruiert werden, die sich in der Praxis überlagern, hier jedoch analytisch getrennt werden (vgl. Wagner-Willi et al. 2018): *Differenzen*, die im Verhältnis zur 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 Ergebnisorientierung bei der Aufgabenbearbeitung. Die *Unterrichtsorganisation* bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltung, wie die unterrichtlichen Methoden oder Sozialformen, z.B. die Wochenplanarbeit. Die Kategorie der *pädagogischen Bearbeitung der Leistungsdifferenzen* umfasst die auf Leistungsdifferenzen gerichtete interaktive Praxis von Lehrpersonen, z.B. Formen der Adressierung der Schüler\*innen oder der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen. Die *Bearbeitung durch die Schüler\*innen* beschreibt die Praktiken

---

2 Im untersuchten Feld wird offiziell der Begriff der Integration verwendet.

der Peers, z.B. die (solidarische) Distanzierung gegenüber den Differenzkonstruktionen der Lehrpersonen.

Als zentrales Ergebnis der Studie kann i.S. der *Basistypik* festgehalten werden, dass Leistung und *Leistungsdifferenzen* entlang binärer, hierarchisierender Unterscheidungen (z.B. stark/schwach) die primäre Rahmung der Unterrichtsmilieus bilden, und damit als Orientierungen der unterrichtlichen Praxis zugrunde liegen. Diese Unterscheidungen zeigten sich sowohl in expliziten als auch in impliziten Praxisformen über die verglichenen Unterrichtsfächer und Schulformen hinweg (vgl. Wagener/Wagner-Willi 2017). Weitere Differenzdimensionen, wie z.B. Peerkultur und Geschlecht, werden von der primären Rahmung überlagert (vgl. Sturm/Wagner-Willi 2015). Leistungsdifferenzen werden zudem wesentlich expliziter in Phasen des Abschlusses und der Bewertung als in anderen Phasen einer Unterrichtseinheit (vgl. Sturm 2016).

In Bezug auf die leistungsbezogenen *Erwartungen und Normen* zeichnen sich die Unterrichtsmilieus fallübergreifend durch die Struktur einer tendenziell geschlossenen Ergebnisorientierung mit vordefinierten Lösungen aus – in Vernachlässigung offenerer Formen des Anschließens an individuelle bzw. kollektive Verstehensprozesse.

Hinsichtlich der *pädagogischen Bearbeitung* von Leistung dominiert über alle Fälle hinweg in Bezug auf nicht erfüllte Leistungserwartungen der Handlungsmodus der Delegation (an andere Professionelle, andere Schüler\*innen und/oder außerunterrichtliche Lehr-Lern-Arrangements). Dabei ist die Delegation sowohl mit einer personenbezogenen Zuschreibung von Leistungsschwäche verbunden als auch an dem Ziel der Kompensation der Nichterfüllung von Leistungserwartungen orientiert, mit dem ein ‚ungestörtes Weitermachen‘ im Unterrichtsverlauf einhergeht.

Für die *Bearbeitung von Leistungsdifferenzen durch die Schüler\*innen* konnte fallübergreifend eine Orientierung an der binären, hierarchisierenden Unterscheidung von Leistung rekonstruiert werden. Diese dient als Rahmen für Selbst- und Fremdzuschreibungen unter den Peers, mit denen eine Ambivalenz von Peersolidarität und kompetitiven Praxisformen erkennbar wurde (vgl. Sturm/Wagner-Willi 2015, Wagener/Wagner-Willi 2017).

#### **4 Zur pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und ‚exklusiven‘ (Fach-)Unterricht**

Im Folgenden soll anhand von je einem Fallbeispiel aus dem Mathematikunterricht einer integrativen Sekundarschulklasse (4.1) und dem gymnasialen Deutschunterricht (4.2) die rekonstruierte Kategorie der *pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen* dargestellt werden. Anschließend werden die beiden Fallbeispiele miteinander verglichen (4.3).

## 4.1 ‚Inklusiver‘ Mathematikunterricht: Zwischen Autonomie und Entmündigung

Im Folgenden wird die rekonstruierte Kategorie *der pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen* am Beispiel zweier Videosequenzen aus dem Mathematikunterricht einer integrativen Sekundarschulklasse fokussiert.<sup>3</sup> Die Klasse (7. Jahrgang) integriert 14 Schüler\*innen des Bildungsgangs mit „erweiterten Ansprüchen“ (SKBF 2014: 89)<sup>4</sup> und drei Schüler\*innen „mit besonderem Bildungsbedarf“ (ebd.: 42). Der Mathematikunterricht findet überwiegend nach Bildungsgang getrennt in zwei nebeneinander liegenden Räumen statt. In den Videosequenzen steht jeweils die Rückgabe eines Tests im Zentrum, dessen Anspruchsniveau sich nach Bildungsgang unterscheidet. Anhand ausgewählter Untersequenzen (US) wird zunächst der Unterricht im Klassenraum fokussiert, in dem sich die Mathematiklehrerin Frau Krüger<sup>5</sup> und die Schüler\*innen des Bildungsgangs mit „erweiterten Ansprüchen“ befinden. Die Testbesprechung bzw. -rückgabe beansprucht hier den größten Teil der Unterrichtsstunde. Anschließend erfolgt die komparative Analyse mit der Testrückgabe an die Schüler\*innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ durch die Schulische Heilpädagogin Frau Franke im Nebenraum. Diese findet im Verlauf der Unterrichtsstunde statt. Sie bildet hier den Schwerpunkt der Interpretation.

*US Ankündigen der Testrückgabe im Klassenraum (00:00-01:32)*<sup>6</sup>

Die Schüler\*innen sitzen an frontal zur Tafel ausgerichteten Tischreihen. Fr. Krüger sitzt ihnen gegenüber am Lehrerpult, das sich seitlich vor der Tafel befindet.

Fr. Krüger: Wie vorher gesagt. wir schauen uns die Lösungen an, falls ihr jetzt schon Fragen habt, könnt ihr das stellen die Fragen stellen, dann bekommt ihr die Tests, schaut euch die Tests an; auch dann könnt ihr eventuell Fragen stellen aber dann möchte ich die Tests wieder zurück weil Patrik hat i- fehlt immer noch, und er muss den Test noch nachschreiben. (1) okay? also.

Die Lehrerin informiert die Schüler\*innen zunächst über das genaue Procedere der Testrückgabe. Dieses lässt zwar deren Beteiligung i.S. von Fragen zum Test zu, wird aber durch sie eng strukturiert. Die Reihenfolge ist so festgelegt, dass zuerst die „Lösungen“ besprochen werden und die Schüler\*innen erst danach Einsicht in ihre bewerteten Tests erhalten. Indem letzteres nur zeitlich begrenzt im Unterricht erfolgen soll, wird die Möglichkeit eines Unterwanderns formaler Regeln – das Täuschen beim Nachschreiben – einzuschränken versucht.

3 Die hier vorgestellten empirischen Analysen zum Mathematikunterricht stammen aus dem Dissertationsprojekt von Benjamin Wagener zu „Leistungslogiken im ‚inklusive‘ und gymnasialen Fachunterricht“ (vgl. Wagener 2016/2018).

4 Die Sekundarschule hat daneben noch einen unterhalb dieses angesiedelten Bildungsgang, der den „Grundansprüchen“ folgt (a.a.O.). Anders als die hier dargestellte Sekundarklasse, werden in der zweiten, in die Studie einbezogenen Sekundarklasse beide Bildungsgänge integriert unterrichtet.

5 Alle Namen sind maskiert.

6 Die verbal-sprachliche Transkription entspricht den TiQ-Regeln. Die Beschreibung der korporierten Anteile erfolgt auf der Ebene operativer Handlungen und Gesten (vgl. Bohnsack 2009).

Darin dokumentiert sich auch die Anforderung an die selbstständige und eigenverantwortliche Bearbeitung des Tests. Im weiteren Verlauf kommt es außerdem zu keiner Sichtbarmachung der Leistungsdifferenzen durch die Lehrerin. Dies unterscheidet sich von den der Praxis der Schüler\*innen die ihre Testnoten während der Rückgabe vergleichen. Die Offenlegung wird ihnen hier jedoch selbst überlassen, worin ein Kontrast gegenüber der parallel stattfindenden Testrückgabe im Nebenraum besteht.

*US Ankündigen der Testrückgabe im Nebenraum (08:23-09:11)*

In der Mitte des Raumes stehen zu einem Quadrat zusammengestellte Tische. Daran sitzen auf drei Seiten verteilt Linda, Kira und Lirim. Rechts von Lirim sitzt Hr. Egger, ein Praktikant. An der vierten Seite steht Fr. Franke und ist über einen Papierstapel gebeugt.

Fr. Franke: Jetzt müssen wir aber aufhören das machen wir dann noch fertig (2) **weil ihr noch** den Test zurückbekommt

Linda: | ( )

Fr. Franke: Hm?

Linda: (Sie haben gesagt wir) ( )

Fr. Franke: Ja. nimmt zwei DIN-A4-Blätter mit bunten Bildern aus einer Mappe und reicht sie Linda also soll ich noch was erklären Herr Wagner? nimmt einen dünnen Stapel Blätter vom Tisch und geht in Richtung Kamera also wir haben einfach legt den Stapel wieder auf dem Tisch ab und beginnt die

Hr. Wagener: |°@.°° Wie Sie möchten.

Fr. Franke: Blätter zu sortieren nach (.) dieser Lernumgebung den ersten Teil aus Teste (.) dich (.) selbst gemacht.

Im Vergleich zur Testrückgabe im Klassenraum, die an den Beginn der Unterrichtsstunde gestellt wird und insgesamt einen größeren Raum in der Unterrichtskommunikation einnimmt, stellt sie hier einen Einschub in ein anderes Unterrichtsthema dar und erhält dadurch eine geringere Relevanz im Unterrichtskontext. Indem Frau Franke auf Lindas Anmerkung, deren Inhalt nicht zu identifizieren ist, kaum eingeht und stattdessen den Forscher fragt, ob sie noch etwas zum Test erklären soll, was sie dann, ohne eine Antwort abzuwarten, tut, wird die Kommunikation *mit* den Schüler\*innen zugunsten einer Kommunikation mit Dritten *über* die Schüler\*innen zurückgestellt. Dies stellt eine weitere Differenz zur Kommunikation der Mathematiklehrerin gegenüber den ‚Regel‘-Schüler\*innen dar, die zuallererst über den Ablauf der Testrückgabe aufgeklärt werden.

Der sich hier abzeichnenden Entmündigung im Rahmen der Unterrichtsinteraktion steht wiederum die Programmatik des Tests („Teste dich selbst“), die eine selbstständige Bearbeitung zum Zweck der Selbstkontrolle suggeriert, gewissermaßen entgegen.

*US Rückgabe der Tests und Bewertung der Schüler\*innen im Nebenraum (09:12-09:43)*

Fr. Franke steht am Tisch und ist über einen Papierstapel gebeugt.

Fr. Franke: °Und jetzt haben wir hier° Linda, du hast sehr gut alleine gearbeitet, reicht Linda zwei Blätter schau, es ist fast (.) alles richtig.

Linda schaut sich das erste Blatt an.

Fr. Franke: Und Kira, nimmt zwei weitere Blätter aus dem Stapel und reicht sie Kira du hast den ersten Teil mit etwas Hilfe gelöst; und Lirim nimmt die drei letzten Blätter und legt sie auf den Stapel vor Lirim auf den Tisch du hast mit Herrn Egger gearbeitet. hm?

Hr. Egger beginnt, die Blätter vom Stapel abzuheben und vor Lirim auszubreiten.

Währenddessen schaut sich Kira ihren Test an.

Indem die Schüler\*innen hier namentlich angesprochen werden, als sie die Tests erhalten, und graduelle Bewertungen öffentlich erfolgen, werden die Schüler\*innen mit ihren Leistungen – anders als die Schüler\*innen im Klassenraum – individuell identifiziert und sichtbar gemacht. Zudem stellt hier das Maß der Selbstständigkeit das Beurteilungskriterium dar, während diese bei den ‚Regel‘-Schüler\*innen vorausgesetzt wird. Die räumliche Anordnung – alle können einander anschauen – verstärkt die vollständige Sichtbarkeit der Schüler\*innen i.S. eines ‚Panopticon‘ (Foucault 1977: 256), die durch die Anwesenheit von Dritten, des Forschers bzw. der Kamera, noch gesteigert wird. In den Aktivitäten des Praktikanten – die Aneignung und Organisation von Lirims Test – dokumentiert sich zudem eine weitreichende Einschränkung der Handlungsautonomie und der Distanzierungsmöglichkeiten des Schülers, die mit der Hierarchisierung nach Leistung korrespondiert.

Demgegenüber erhalten die ‚Regel‘-Schüler\*innen mehr Freiräume, zum einen durch die räumliche Ordnung im Klassenraum, zum anderen aufgrund der erhöhten Anforderung an ihre individuelle Autonomie, die im Falle der Schüler\*innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ weitgehend suspendiert wird. Damit verbunden ist auch die Aberkennung einer eigenverantwortlichen bildungsbiographischen Planung, wie sie sich im folgenden Sequenzschnitt dokumentiert:

*US Besprechen der Aufgaben und ihrer zukünftigen Zweckmäßigkeit (09:44-11:55) (Auszug)*

Fr. Franke: Mhm, (5) ja. (2) und was denkst du. wofür brauchst du das mal.

Linda: Zum Studieren °vielleicht so°.

Fr. Franke: schaut Linda mit weit geöffneten Augen an °Zum Studieren°, mhm. grinst, schaut zur Kamera bzw. zum Forscher, lehnt sich im Stuhl zurück, schaut in Richtung Hr. Egger und wieder zurück zu Linda.

Linda schaut derweil auf ihren Test.

Fr. Franke: Oder auch um herauszufinden (1) wo hat's gleich viel drin; wo hat's mehr drin, zum Beispiel wenn du Produkte vergleichst; hm?

Im Kontext der Frage nach der persönlichen zukünftigen Zweckmäßigkeit der Testaufgabe für die Schülerin wird ihr die antizipierte Bildungsbiographie – ein Studium – vollständig abgesprochen. Dies erfolgt jedoch weniger in direkter Kommunikation mit ihr als ernstzunehmende Gesprächspartnerin, sondern v.a. durch die erneute Kommunikation mit Dritten. Dadurch wird Linda auch eine Überwindung des Status „besonderer Bildungsbedarf“ aberkannt.

Bei den Schüler\*innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ lässt sich somit von einer Suspendierung der Leistungsordnung mit ihrer implizierten Selbstverantwortlichkeit als „konstituierende Rahmung“ (Bohnsack 2017) der Organisation Schule sprechen. Die hier vollzogene Leistungsüberprüfung mit ihrer Hierarchisierung, die parallel zur benoteten Leistungsüberprüfung und ihren entsprechenden bildungsbiographischen Konsequenzen erfolgt, stellt sich somit vielmehr als eine ‚Imitation schulischer Ordnung‘ dar.

## **4.2 Deutschunterricht im Gymnasium: Zwischen Autonomie und pädagogischer Unterstützung**

Die nachfolgende Sequenz entstammt dem Deutschunterricht eines 8. Jahrgangs eines Gymnasiums. Die Klasse wird von 21 Schüler\*innen besucht, der Deutschlehrer ist Herr Jeger. In der Deutschstunde wird das Thema „Syntaktische Verwandlung“ bearbeitet. Diese sieht das Verwandeln von Adverbialsätzen in Hauptsätze mit adverbialer Bestimmung vor. Herr Jeger erläutert das Vorgehen unter Verwendung grammatikalischer Fachbegriffe an einem Beispielsatz, den er mithilfe eines Visualizers projiziert und leitet dann über in ein frontal geführtes Gespräch, in dem er nach grammatikalischen Begriffen fragt. Dann erteilt er den Arbeitsauftrag, individuell auf Arbeitsblättern formulierte Sätze syntaktisch zu „verwandeln“. Während die Schüler\*innen beginnen, die Aufgaben zu bearbeiten, führt er aus, dass sich jene an ihn wenden können, die das Vorgehen nicht verstanden haben, und bietet an, dies einzeln mit ihnen zu klären.

*US Frage an Matteo durch Herrn Jeger, ob er „mit den Nebensätzen draus kommt“ (02:17-03:16)*

- Hr. Jeger: geht zu Matteo Eh Matteo?  
 Matteo: Jä?  
 Hr. Jeger: ((räuspert sich)) Kommst du draus jetzt mit den Nebensätzen und wie das  
 Matteo: |Noch nicht so.  
 Hr. Jeger: Nicht so ganz. ehm ((räuspert sich)) was ist noch das Problem?  
 Matteo: °Ehm aso (.) ich komm schon draus was man da machen muss aber°  
 Hr. Jeger: (4) Aber weißt du wo aso (.) die Übung die wir das letzte Mal angeschaut haben eh was jetzt Hauptsatz Nebensatz ist und wie man die Nebensätze bi-  
 Matteo: |Aso Hauptsatz Nebensatz schon aber ( ) Nebensätze.  
 Hr. Jeger: |Nebensätze das macht noch Mühe; ja. (2) sonst ehm (.) schauen wir uns das nachher nochmals an wenn wir dann die Übung an( ). geht wieder nach vorne zum Lehrertisch.

Hr. Jeger geht zu Matteo, der sich nicht an ihn gewandt hat, und spricht ihn an. Er agiert hier entgegen seiner Ankündigung, jene Schüler\*innen aufzusuchen, die sich an ihn wenden, indem er Matteo fragt, ob er „drauskommt“, also ob er verstehe, und ihn so als potentiell unterstützungsbedürftig markiert. Dies erfolgt zwar diskret, zugleich aber teil-klassenöffentlich, da die in der Nähe sitzenden Schüler\*innen das Gespräch mithören können. Wenngleich die Frage des Lehrers dem Schüler die Möglichkeit eröffnet, sie zu beantworten, er dem impliziten Gehalt des Nicht-Verstehens somit auch widersprechen kann, bestätigt Matteo die Vermutung, dass er die Inhalte noch nicht verstanden habe. Dabei deutet er an, es potenziell (bald) zu können. Daraufhin wiederholt Hr. Jeger einen Teil von Matteos Antwort und erweitert sie um „ganz“. Dies impliziert, dass Matteo aus Sicht des Lehrers zumindest anteilig verstanden hat. Mit Herrn Jegers folgender Aufforderung gegenüber Matteo zu konkretisieren, wo sein Problem genau liege, legt er den Fokus auf das Nicht-Verstehen. Die Antwort des Schülers ist ambivalent, da er zunächst widerspricht, ein Problem zu haben, dies jedoch unmittelbar danach durch ein „aber“ einschränkt; allerdings ohne es inhaltlich auszuführen, wozu ihn der Lehrer auffordert. In Herrn Jegers Verweis auf eine vorherige Übung, seine Feststellung, dass Matteo hier ein Problem habe, seinem Verweis, dies später zu erläutern und seiner körperlichen Abwendung dokumentiert sich die Erwartung der inhaltlichen Kenntnis des Schülers und dessen Verantwortung, über dieses Wissen zu verfügen. Die kurzweilige Ansprache des Lehrers unterscheidet sich von der dauerhaften, wie sie die räumliche Trennung der integrativen Klasse nahelegt, die im vorigen Abschnitt dargelegt wurde.

Im Vergleich zu dem präsentierten Fall dokumentiert sich weiter eine Gemeinsamkeit zur erwarteten eigenverantwortlichen, lernprozessbezogenen Kommunikation zwischen Fachlehrperson und den Regelschüler\*innen, als auch ein Unterschied. Letztgenannter findet sich in der pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen, die sich als eine vollständige Entmündigung der Schüler\*innen mit attestiertem besonderen Bildungsbedarf darstellt.

*US Thohmas Fragen an Herrn Jeger und seine Antworten (08:23-10:32) (Auszug)*

- Thohmas:               streckt seinen Arm auf  
Hr. Jeger:               Mhm? Geht zu Thohmas  
Thohmas:               Würde hier wir verloren schließlich (weil ) Ei-  
                                  gentor geschossen hatte.  
Hr. Jeger:               Mhm. Er beugt seinen Oberkörper nach vorne und leicht nach unten und  
                                  blickt auf die Unterlagen  
Thohmas:               Wir versch- verloren schließlich durch das Ei-  
                                  gentor von Simon.  
Hr. Jeger:               (1) Ja oder weil ist ja kausal oder.

Thohmas adressiert Herrn Jeger, indem er sich meldet; dieser kommt der Aufforderung nach, geht zu ihm und spricht ihn an. Thohmas fragt nach der Richtigkeit eines Satzes, den er in Ausschnitten vermutlich erst in seiner Ausgangsform und anschließend in verwandelter Form vorliest. Herr Jeger bestätigt die Richtigkeit und differenziert dann, dass auch eine Antwort mit Kausalproposition möglich wäre, nach der er Thohmas fragt. Hier dokumentiert sich, wie auch im weiteren Verlauf, dass Schüler und Lehrer sachbezogen miteinander kommunizieren.

Herr Jeger und Thohmas führen das Gespräch zur Anwendung der Regel der syntaktischen Verwandlung an einem konkreten Satz fort. Thohmas betont, dass Verben zu Substantiven werden und stellt die verwandelten Formulierungen Herrn Jegers so infrage. Ihre Äußerungen münden in den folgenden Dialog:

- Thohmas:               Es muss ehm ei- so eine Verwandlung diese (1)  
                                  Eigenschaften haben?  
Hr. Jeger:               Ja wenn es sehr komplizierte Adverbialsätze sind  
                                  dann wird auch was wegfallen; oder, dann, wie  
                                  hier das Verb jetzt. (1) mhm. (2) also es muss  
                                  nicht ja. (.) es ist in der Regel so aber; ((atmet  
                                  ein)) oder was könnte man, ((atmet aus)) (6) man  
                                  könnte höchstens sagen wegen Simons Eigentor-  
                                  schuss, (.) dann has- hast du's als Substantiv  
                                  ja; (.) aber man muss sich dann auch überlegen  
                                  welches stilistisch besser ist. also es gibt  
                                  nicht immer eine eindeutige Lösung; das sehen wir  
                                  dann. (2) aber v- grun- aso grundsätzlich machst  
                                  du's richtig, ja.

Auch hier dokumentiert sich, dass Thohmas sachbezogen mit Herrn Jeger kommuniziert, indem er fragend erneut auf die Regel verweist, die die Notwendigkeit der Verwandlung einfordert. Seine Nachfrage zeigt, dass er die Deutungshoheit des Lehrers über richtige/falsche Antworten unter Anwendung der Regel infrage stellt. Der Lehrer greift dies auf und schränkt dabei die Gültigkeit der Regel insofern ein, als bei „komplizierteren Adverbialsätzen“ „was wegfallen kann“. Er formuliert dann einen Satz, in dem die Regel angewendet wird und führt aus, dass stilistische Entscheidungen zu anderen Wandlungen führen und es „nicht immer eine eindeutige Lösung gibt“. Diese Erweiterung relativiert Herr Jeger dann mit Bezug auf

Thohmas Arbeit, die er als „grundsätzlich“ richtig bezeichnet, und damit seine Deutungshoheit über die Arbeit des Schülers wieder geltend macht.

Die Interaktion zwischen Herrn Jeger und Thohmas steht insofern in Kontrast zu dem Gespräch mit Matteo als letztgenannter von Herrn Jeger angesprochen wird, während demgegenüber sich zwischen Thohmas und dem Lehrer ein inhaltlich-sachliches Gespräch vollzieht, in dem die Grenzen der anzuwendenden Regel thematisiert werden und damit nicht nur die Regel, sondern auch die Deutungshoheit des Lehrers durch den Schüler hinterfragt wird. Die *pädagogische Bearbeitung von Leistungsdifferenzen* im Deutschunterricht des Gymnasiums unterscheidet sich zugleich von der entmündigenden Kommunikation der Schulischen Heilpädagogin über die Schüler\*innen im Unterricht. Sowohl Thohmas als auch Matteo werden als selbstständig und eigenverantwortlich für ihre Auseinandersetzungen mit der unterrichtlichen Aufgabe adressiert; wenngleich dies v.a. bei Matteo mit der Ambivalenz einer Inszenierung als nicht-unterstützungsbedürftig einher geht. Miss-/Erfolg wird hier nicht nur individualisiert, sondern zugleich als Verantwortung des Schülers konzipiert. So wird aufgefordert, im Unterricht zuvor thematisierte Inhalte abrufen und anwenden zu können als auch sachlich über seine Schwierigkeiten Auskunft geben zu können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die rekonstruierten Formen der *pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen* der integrativen Sekundarschulklasse und der Gymnasialklasse zeigen, dass Leistung und Leistungsdifferenzen in beiden Settings relevant sind und von den Beteiligten kontinuierlich bearbeitet werden. Die Unterscheidung von Leistungsstärke und -schwäche zeigt sich in beiden schulischen Kontexten als relevant und wird individuell den Schüler\*innen zugeschrieben. In dem formal exklusiven Setting des gymnasialen und von einem Fachlehrer unterrichteten Bildungsgangs erfolgen unterschiedliche Adressierungen innerhalb des Klassenraums, während Leistungsdifferenzen in dem integrativen Setting der Sekundarschule nicht nur durch unterschiedliche personelle Zuständigkeiten (Fachlehrperson/Schulische Heilpädagogin) entlang der Zuordnung zu unterschiedlichen Bildungsgängen (besonderer Bildungsbedarf vs. E-Zug), sondern auch durch räumliche Trennung reproduziert werden. Dabei werden innerhalb der zwei Gruppen der integrativen Schule jeweils homologe Erwartungen an die Schüler\*innen gestellt. Für die Regelschüler\*innen umfassen diese die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben sowie die Übernahme der Verantwortung für erfolgte Leistungsbewertungen und damit einhergehende Konsequenzen im schulisch-unterrichtlichen Setting. Schüler\*innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ hingegen wird die Verantwortung, sich leistungsbereit zu zeigen, abgesprochen. Damit ist kein ‚weiteres Scheitern‘ möglich, aber auch kein eigenständiger Erfolg. Die erhöhte Anforderung an individuelle Autonomie aufseiten der Regelschüler\*innen korrespondiert mit einer kollektiven Entmündigung der Schüler\*innen mit zugeschriebenem besonderen Bildungsbedarf.

### **4.3 Vergleich der pädagogischen Bearbeitung von Leistungsdifferenzen mit weiteren Ergebnissen**

Die rekonstruierte Praxis der pädagogischen Konstruktion und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen steht exemplarisch für die Ergebnisse des Projekts insgesamt (vgl. Wagner-Willi et al. 2018). Mit Blick auf die unterrichtliche, formal als integrativ organisierte Praxis konnte aufgezeigt werden, dass differente Formen der Adressierung erfolgen. Diese zeichnen sich

durch die Absprache (eigenverantworteter) Leistungen in inhaltlich-sachlicher Hinsicht aus. Erwartet wird hingegen ein Einfügen in das unterrichtliche Setting, das u.a. darin besteht, Aufforderungen der Lehrpersonen synchron bzw. parallel mit den anderen Schüler\*innen zu befolgen. Diese Praxis zeigt sich vergleichbar in unterrichtlichen Phasen, in denen Schüler\*innen mit und ohne attestierten besonderen Bildungsbedarf gemeinsam in einem Raum unterrichtet werden. Zugespitzt formuliert eine Schulische Heilpädagogin, es sei ihre Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler\*innen mit attestiertem besonderem Bildungsbedarf im Unterricht nicht negativ auffallen (vgl. Sturm 2018).

Die pädagogische Bearbeitung von Leistungsdifferenzen der Schüler\*innen ohne „besonderen Bildungsbedarf“ zeichnet sich konträr dazu durch eine erwartete Eigenverantwortung für schulischen Miss-/Erfolg aus, was zum Teil mit Moralisierung der „Leistungsschwächeren“ einhergeht (vgl. Wagener 2019). Daneben zeigen sich auch weitere, gesellschaftliche Formen der Zuschreibung, wie diejenige ethnischer Identität, die v.a. im Kontext von Scheitern aufgerufen werden. Es ereignen sich aber auch die hier dargelegten sachbezogenen Bearbeitungen, in denen die Schüler\*innen symmetrisch angesprochen werden. Diesbezüglich deuten sich zudem fachspezifische Differenzen an (vgl. ebd., Wagener/Wagner-Willi 2017).

## 5 Resümee und Ausblick: Ambivalenz von Inklusion und Exklusion

Die Ausschnitte aus den Ergebnissen des skizzierten Projekts zeigen, dass Inklusion und Exklusion in einem ambivalenten Verhältnis zueinander stehen. Dies betrifft die unterrichtliche Praxis beider Schulformen, in der Formen individueller pädagogischer Unterstützung häufig mit der Gefahr von Marginalisierung verbunden sind. Prägnant dokumentiert sich dies in Versuchen, Schüler\*innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ in das unterrichtliche Geschehen zu inkludieren, während sie zugleich durch die Art ihrer Adressierung exkludiert werden (vgl. auch Wagner-Willi/Sturm 2016). Damit ist eine Ontologisierung und Individualisierung von Leistungsfähigkeit verbunden, die bei Schüler\*innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ zu einem Ausschluss aus dem Wettbewerb mit ihren Mitschüler\*innen und zur Absprache, sich leistungsfähig zu zeigen und damit ihren Status des ‚besonderen Bildungsbedarfs‘ zu verlassen, führen. Zugleich sind sie nicht vom Risiko eines schulischen ‚Abstiegs‘ bedroht. Diese ambivalenten Relationen von Inklusion und Exklusion treten sowohl simultan als auch sequentiell auf. Sie korrespondieren mit dem handlungsleitenden Leistungsverständnis der gegliederten Schulformen der Sekundarstufe. Die den Bildungsorganisationen in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit inhärenten Widersprüche und Spannungsverhältnisse müssen von den Lehrpersonen alltäglich bearbeitet werden. Diese pädagogischen Bearbeitungspraxen sind im Unterrichtsmilieu unmittelbar mit denen der Schüler\*innen verwoben, die sich – so konnten wir rekonstruieren – am hierarchisierenden, individuell zuschreibenden und Schüler\*innen mit besonderem Bildungsbedarf z.T. ausblendenden Leistungsverständnis und an dem damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungsrahmen ausrichten. Das Spannungsverhältnis unterschiedlicher schulspezifischer und gesellschaftlicher Rollen- und Identitätserwartungen einerseits und der mehrdimensionalen Handlungspraxis des Unterrichts andererseits stellt für die Lehrpersonen der integrativen Sekundarschulen eine zusätzliche, über

die generellen „Antinomien des Lehrerhandelns“ (Helsper 2001) hinausgehende Herausforderung dar. In diesem Zusammenhang lässt sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse die Frage zuspitzen, inwiefern der im mehrgliedrigen Schulsystem offenbar dominante Leistungscode nicht ein „Einfallstor“ für inkludierende und exkludierende Prozesse“ (Wagner/Wagner-Willi 2017) bildet. Mittels einer systematischen Mehrebenenanalyse sollte dieser Frage zukünftig nachgegangen werden. Hier bieten sich Vergleiche mit Schulsystemen an, die sich durch eine eingliedrige Struktur auszeichnen, um so mögliche soziogenetische Erklärungen für die rekonstruierte ambivalente Relation von Inklusion und Exklusion generieren zu können. Des Weiteren wäre der Blick auf die Ausbildung bzw. Professionalisierung der beruflichen Akteur\*innen sowie auf die Fachkultur zu richten, die beide als relevante Aspekte für die relationale Konstruktion von Differenz in unseren Rekonstruktionen aufscheinen.

## Literatur

- Ainscow, Mel (2008): Teaching for diversity. The Next Big challenge. In: Connelly, F. Michael/He, Ming Fang/Phillion, JoAnn (Eds.): The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. Los Angeles u.a.: SAGE Publications, pp. 240-258.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen/Farmington Hills/MI: UTB.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 241-270.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills/MI: UTB.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Budrich
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. [https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_d.pdf](https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf) [Zugriff: 08.03.2018].
- Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 131-152.
- Helsper, Werner (2001): Antinomien des Lehrerhandelns -Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans Christof/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS, 83-103.
- Herz, Birgit (2010): „Inclusive Education“. Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In: Schwohl, Joachim/Sturm, Tanja (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript, S. 29-44.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: 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. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2014): Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht. [http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss.\\_Begleitung\\_Inklusion.pdf](http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf) [Zugriff: 16.03.2019], S. 1-25.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, 5, S. 668-690.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) (2014): Bildungsbericht Schweiz. Aarau: SKBF.
- Sonderpädagogik-Konkordat (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. [https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_d.pdf](https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf) [Zugriff: 25.01.2019].
- Sturm, Tanja (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 5, 63-76
- Sturm, Tanja (2018): Interpretation Interview SHP InSek 1. Unveröffentlichtes Projektdokument.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16, 2, S. 231-248.
- Tervooren, Anja (2000): Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 69, 3, S. 316-319.
- UN (2006): UN-Behindertenrechtskonvention. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html> [Zugriff: 25.1.2019].
- Wagener, Benjamin (2016): Leistungslogiken in ‚inkluisiven‘ und ‚exklusiven‘ Schulformen – Differenzherstellung und -bearbeitung in der schulischen Praxis. In: Sturm, Tanja/Köpfer, Andreas/Wagener, Benjamin (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungsorganisationen im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173-174.
- Wagener, Benjamin (2019): Interpretation Unterrichtsvideo Kunst InSek 2. Unveröffentlichtes Projektdokument.
- Wagener, Benjamin (2018): Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Budrich, S. 77-92.
- 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. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439> [Zugriff: 25.01.2019].
- Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> [Zugriff: 25.01.2019].
- 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, S. 208-214

- Wagner-Willi, Monika/Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin/Elseberg, Anika (2018): SNF-Projekt: „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“ (Wissenschaftlicher Schlussbericht, gekürzte Fassung). [https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/27462/Abschlussbericht\\_snf\\_06-18\\_geku%cc%88rzt.pdf?sequence=1](https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/27462/Abschlussbericht_snf_06-18_geku%cc%88rzt.pdf?sequence=1) [Zugriff: 22.03.2019].
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2001): Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen. In: Dies. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München: Juventa, S. 9-24.

