

Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi

Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht

Zusammenfassung: Auf der Basis erster Ergebnisse einer laufenden qualitativen Studie in der Schweiz fokussiert der Beitrag leistungsbezogene Differenzkonstruktionen durch Lehrpersonen und Schüler/-innen in Bezug auf den Fachunterricht Mathematik einer inklusiven Klasse der Sekundarstufe I. Die zugrunde gelegten Daten aus zwei Interviews und einer Gruppendiskussion werden mit Hilfe der Dokumentarischen Methode interpretiert. Die Rekonstruktionen lassen homologe implizite Sinnstrukturen erkennen, die auf ein geteiltes Unterrichtsmilieu verweisen: So werden die Schüler/-innen kontrastierenden Gruppen entlang impliziten, leistungsbezogenen Differenzlinien zugeordnet. Diese Zuordnung ist an unterschiedliche Professionen und damit verbundene Zuständigkeiten im komplementär arrangierten Unterricht gekoppelt.

Schlagnote: Inklusion, Differenz, Sekundarstufe I, Mathematikunterricht, Dokumentarische Methode

1. Leistungsdifferenzen und Kooperation im inklusiven Unterricht

Die Gestaltung einer inklusiven Schule fordert v.a. mehrgliedrig konzipierte Schulsysteme – mit nach Leistung differenzierten Bildungsgängen – vielfach heraus. Unter Aufrechterhaltung verschiedener Bildungsgänge – auch im Kontext von Inklusion – wird in sogenannten Inklusionsklassen eine (leistungs-)heterogene Schülerschaft adressiert. Der Unterricht in diesen Klassen ist folglich explizit daran ausgerichtet, ihn für Schüler/-innen zu gestalten, die unterschiedliche Bildungsabschlüsse erwerben. Auch ein inklusiver Unterricht ist nicht auf die Bearbeitung von Differenzen, die von außen hergetragen werden, zu reduzieren. Vielmehr bringt er sie selbst, wie jegliches „pädagogische Tun“ (Göhlich, Reh & Tervooren, 2013, S. 640), sozial hervor: Leistungsdifferenzen bilden mit Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013, S. 675) den Kern schulspezifischer „pädagogischer Differenzordnung“.

Wie Heinrich, Arndt und Werning (2014) darlegen, stellt eine grundlegende schulische Veränderung, wie die Umsetzung von Inklusion, besondere Anforderungen an die Professionellen und erfordert eine Transformation ihres professionellen Selbstverständnisses, v. a. wenn sie im Team unterrichten. Dies betrifft im Kontext von Inklusion alle beteiligten Professionen gleichermaßen: v. a. die Lehrpersonen der Regel- und der Sonderpädagogik. Professionelle Kooperation im Unterricht wird im Fachdiskurs oft als Voraussetzung für (gelingende) Inklusion gesehen (Überblick: Arndt & Werning, 2013). Dieses Primat ‚besseren Unterrichts durch Kooperation‘ findet sich auch im Fachdis-

kurs der Lehrerkooperation in der ‚Regelschule‘, in dem diese als Voraussetzung für gesteigerte Schülerleistungen gesehen wird (Kullmann, 2013; siehe auch Bender & Heinrich in diesem Band). Arndt und Gieschen (2013) kommen anhand von Interviews mit Schüler/-innen inklusiver Gesamtschulen in Deutschland zu dem Ergebnis, dass die Aufgabenverteilung und die Rollen von Sonder- und Regellehrpersonen in Relation zu ‚leistungsstarken/-schwachen‘ Schüler/-innen organisiert werden. Diese verbinden sich häufig mit äußerer Differenzierung bzw. einer personalen Attribuierung fachbezogener Leistung (Arndt & Gieschen, 2013, S. 53–59). Arndt und Werning (2013) konstatieren, dass die „Bildung (eher) leistungshomogener Gruppen“ (S. 28) im Kontext der Zusammenarbeit von Regel- und Förderlehrkräften verbreitet ist. Auf der Basis empirischer Analysen haben Katzenbach und Olde (2011) Zusammenarbeitsformen des Personals eines sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrums mit Regellehrkräften untersucht. Dabei konnten sie ein zentrales Muster aufzeigen, das in der Delegation der Zuständigkeit für Schüler/-innen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ an die Sonderpädagog/-innen durch die Regelschullehrpersonen besteht. In der Schulforschung wurde bisher nicht untersucht, wie Lehrpersonen unterschiedlicher pädagogischer Professionen, die gemeinsame Verantwortung für (inklusive) Unterricht tragen, (Leistungs-)Differenzen hervorbringen und bearbeiten und ob bzw. inwiefern ihr Leistungsverständnis mit der Gestaltung der Kooperation zusammenhängt. Diesem Desiderat widmen wir uns, indem wir fragen, wie Leistungsdifferenzen im inklusiven Fachunterricht kooperierender Lehrpersonen hervorgebracht und bearbeitet werden. Dabei gehen wir davon aus, dass Differenzen in Interaktionen *handlungspraktisch* und *habituell* prozessiert werden (vgl. Bohnsack & Nohl, 2001). Das der Praxis zu Grunde liegende *implizite Wissen* ist nicht ohne weiteres reflexiv zugänglich, obwohl es einen Großteil menschlichen Wissens ausmacht (vgl. Mannheim, 1980, S. 212). Unser Fokus liegt auf diesem impliziten Wissen, das sich von den explizit-formalen Differenzsetzungen unterscheidet, welche sich z. B. in der Zuordnung der Schüler/-innen zu verschiedenen Bildungsgängen zeigen und in spezifischen Unterrichtsmilieus zum Ausdruck kommen kann (siehe genauer: Abschnitt 2).

In diesem Beitrag werden wir die Perspektiven von zwei Schulischen Heilpädagoginnen¹ und einem Mathematiklehrer, die gemeinsam in einer 8. Klasse unterrichten, sowie von Schüler/-innen ihrer Klasse in Bezug auf die aufgeworfene Fragestellung kontrastieren. Nach einer Vorstellung des SNF-Projekts *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen* (Laufzeit 2014–2017), dem die Daten entnommen sind, präsentieren wir Ergebnisse der Konstruktionen von Leistungsdifferenz durch die Akteur/-innen anhand ausgewählter Passagen aus Interviews und einer Gruppendiskussion. Den Beitrag schließen wir mit einem Resümee und einem Ausblick auf die rekonstruktive Erforschung schulischer Inklusion.

1 In der Schweiz die Berufsbezeichnung von in der Schule tätigen Fachpersonen der Sonderpädagogik; die im dargestellten Fall beide weiblich sind.

2. Differenzkonstruktionen im Fachunterricht inklusiver und exklusiver Schulformen

Vor dem Hintergrund des Forschungsdesiderats richten wir unser Erkenntnisinteresse auf Praxisformen der Differenzbearbeitung und -herstellung im Fachunterricht inklusiver und – kontrastierender – exklusiver Schulformen der Sekundarstufe I. Im Unterschied zu einem ontologisierenden Verständnis von ‚Heterogenität‘ (zur Kritik: Budde, 2012), mit dem v. a. Lehrpersonen im (inklusive) Unterricht ‚umzugehen‘ hätten, argumentieren wir sozialwissenschaftlich: Wir gehen davon aus, dass ‚Heterogenität‘ in der Schule Differenzen der Erfahrung und des habituellen Handelns seitens der Schüler/-innen *und* der Lehrpersonen markiert. Entsprechend wird ‚Heterogenität‘ sozial hergestellt bzw. bearbeitet (Bohnsack & Nohl, 2001, S. 20–22). Wir knüpfen an Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2010, S. 187–205) an und machen geltend, dass in schulischen Organisationen differente Milieus von Schüler/-innen sowie Lehrkräften, verstanden als „gelebte Praxis innerhalb kollektiver Zugehörigkeiten“ (Nohl, 2007, S. 66) zusammenkommen. Solche Milieus sind „Erfahrungsräume“, die durch die gemeinsame, „konjunktive Erfahrung“ und Praxis entstehen und so ein erfahrungsgebundenes „konjunktives“ Wissen hervorbringen (Mannheim, 1980, S. 211–215). Konjunktive Erfahrungsräume sind *mehrdimensional* (Bohnsack, 2010, S. 141–144); so überlagern sich z. B. in der Peergroup jugendlicher Schülerinnen migrationspezifische mit geschlechtsspezifischen Erfahrungen. Vom konjunktiven Erfahrungswissen zu unterscheiden ist das explizite oder „kommunikative“ Wissen (Mannheim, 1980, S. 285–294). Hierzu zählt z. B. in der Schule das theoretische Wissen *über* formale Regeln und Rollen oder auch das, häufig unterschiedlich verfügbare, didaktische Wissen von Lehrpersonen.

In der Verbindung von konjunktivem Wissen, gelebter Praxis und kommunikativ-theoretischem Wissen bzw. institutionalisierten Regeln und Rollen entsteht dort ein *Organisationsmilieu* (Nohl, 2007, S. 66), wo es den Beteiligten, also den Lehrpersonen und den Schüler/-innen, mit ihren heterogenen milieuspezifischen Erfahrungen gelingt, einen konjunktiven Erfahrungsraum hervorzubringen. Mit Bezug auf den durch die jeweilige Schulform geprägten, spezifischen Fachunterricht bezeichnen wir solche, von den Beteiligten gemeinsam getragene Erfahrungsräume als *Unterrichtsmilieus* (Wagner-Willi & Sturm, 2012). In diesen können durch pädagogisch gerahmte Interaktionen Differenzen zwischen den Schüler/-innen hergestellt/bearbeitet und Lernprozesse initiiert, aber auch behindert werden.

Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013) betonen in ihrer ethnografischen Studie zu reformorientierten Sekundarschulen die rahmende Bedeutung der ‚schulischen Leistung‘ im Unterricht und verweisen hierbei auf die „Re-Inszenierung“ [...] von sozialen Differenzen in pädagogischen Differenzordnungen“ (Rabenstein et al., 2013, S. 680). Gemäß eigenen Analysen bildet die Bezugnahme auf Leistungsdifferenzen eine wesentliche Orientierung von Lehrpersonen in integrativen wie in separativen schulischen Settings (Sturm, 2013).

Wir knüpfen hieran an und fragen, *wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Leistungsdifferenzen hergestellt und bearbeitet werden und wie diese Differenzkonstruktionen mit Prozessen der Inklusion und Exklusion spezifischer Schüler(gruppen) einhergehen*. Dabei gehen wir von feldspezifischen Relevanzen in Bezug auf Leistungskonstruktionen aus, die es erst zu untersuchen gilt.

Unser Sampling folgt dem Prinzip des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack, 2010, S. 38), also dem kontrastiven Fallvergleich. Wir fokussieren die Dimensionen *Schulform* und *Fachunterricht*, indem wir je zwei *Inklusionsklassen* der Sekundarstufe I und zwei *gymnasiale Klassen* städtischer Schulen der deutschsprachigen Schweiz einbeziehen und die Fächer Deutsch und Mathematik vergleichen. Mit Blick auf die Performativität des Fachunterrichts erheben wir diesen videografisch. Zudem führen wir narrativ fundierte Interviews (Nohl, 2012, S. 19–23) mit den Lehrpersonen und Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2010, S. 105–113) mit den Schüler/-innen der Klassen, um Einblick in ihre Erfahrungen der Herstellung von (Leistungs-)Differenzen im Unterricht zu gewinnen. Die Daten werten wir mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010, S. 31–68) aus, die die feinanalytischen Arbeitsschritte auf die Spezifik des jeweils vorliegenden empirischen Materials abstimmt, so im Rahmen der Videointerpretation (Fritzsche & Wagner-Willi, 2015), der Interpretation von Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2010, S. 31–68) und von Interviews (Nohl, 2012). Gemeinsam ist den Verfahren sowohl die Unterscheidung der inhaltlichen Ebene (Formulierende Interpretation) von der des Dokumentsinns, dem „Wie“ der Darstellungen und Äußerungen, d. h. den diesen zu Grunde liegenden Handlungsstrukturen und Orientierungsrahmen als auch die Komparative Analyse, also der fallinterne und -übergreifende Vergleich von Themen oder Orientierungen. Im Falle der hier herangezogenen Interviews und Gruppendiskussionen lassen sich die der Praxis zu Grunde liegenden Orientierungsrahmen auf der Basis von Erzählungen und Beschreibungen rekonstruieren (Bohnsack, 2010, S. 135–139).

3. Differenzkonstruktionen zu Schülergruppen und Professionen in ihrer Wechselwirkung

In der Schule, in der wir die hier herangezogenen Daten erhoben haben, erstreckt sich die Teamarbeit nicht nur auf die Kooperation zwischen Sonder- und Regellehrpersonen, sondern auf alle in der Schulstufe unterrichtenden Lehrpersonen.

3.1 Unterschiede im Mathematikunterricht

Die zwei Schulischen Heilpädagoginnen werden im Nachfrageteil des Interviews aufgefordert, die Bedeutung von Unterschieden zwischen den Schüler/-innen bei ihrer Unterrichtsgestaltung an Beispielen zu erläutern. Aus der vierminütigen Passage „Unterschiede“, die nach ca. 50 Minuten im Interview entstand, werden ausgewählte Sequenzen vorgestellt:

Passage Unterschiede (17–29)²

- FB: Also bei unseren Schülern (.) Mathe also dann, die sind wirklich auf auf Anschauung angewiesen. Und auf (.)
- FW: | Mhm.
- FB: Ausprobieren. Handeln. Das geht ohne das eigentlich nicht.
- Yw1: | Und und das heißt dann immer die beiden hier aus der (.) Klasse und auch noch aus anderen Klassen welche? Oder? Oder?
- FB: | Ja da hats auch noch einige die (.) denen das gut tut. Aber also die jetzt wirklich drauf
- Yw1: | Aha.
- FB: angewiesen sind, die Sachen ausprobieren, die sich das nicht vorstellen können, sonst das sind die zwei ganz Schwachen die wir haben °in Mathe°. (2)

Frau Berger (FB) bezieht sich zunächst auf „unsere Schüler“ und ihre Bedürfnisse im Mathematikunterricht. Mit dem Possesivpronomen verweist sie auf eine personale Zuständigkeit für Schüler/-innen, die in Relation zu deren (zugeschriebenen) Bedürfnissen spezifischer mathematischer Lehr-Lernformen stehen. ‚Ihre Schüler‘ sind auf „Anschauung“ und „Ausprobieren“ angewiesen – dies offenbar (aus Sicht von Frau Berger) im Unterschied zu den anderen Schüler/-innen.

In der propositionalen Nachfrage nimmt die Interviewerin (Yw1) offenbar Bezug auf ihre Feldkenntnis: Mit dem indexikalen Verweis auf „die beiden“ wird eine feldinterne Zuschreibung übernommen, die mit der Unterstellung dessen, wer mit „unsere Schüler“ gemeint ist, den Bedeutungsgehalt der Äußerung verengt. Die mit der Nachfrage verbundene Reduktion auf und die Zuordnung zweier bestimmter Schüler zu den Heilpädagoginnen widerspricht den mit dem Interviewverfahren verbundenen Prinzipien der methodisch kontrollierten Fremdheitshaltung und Offenheit und kann als Ausdruck einer Rollenambivalenz als Forscherin im zunehmend vertrauten Feld reflektiert werden.

Frau Berger widerspricht dieser Zuordnung nicht, sondern differenziert diese, indem sie erläutert, dass es außerhalb der Klasse weitere Schüler/-innen gibt, „denen das“, also das praktische Tun, „gut tut“. Diese seien allerdings „nicht wirklich drauf angewiesen“. Dann bezieht sie sich auf die „zwei Schüler“, die im Mathematikunterricht auf das handlungsbezogene „Ausprobieren“ „angewiesen“ sind, weil sie sich „das nicht vorstellen können“. In der fast wortgleichen Beschreibung jener Schüler entlang der von ihr antizipierten Notwendigkeit der Anschauung findet sie zu ihrer – vor der Interven-

2 Die Transkription erfolgt entlang TiQ (Transcript in Qualitative Research, vgl. Bohnsack, 2010, S. 235): @ verweist auf Lachen bzw. lachendes Sprechen, Unterstrichenes auf betontes und ° auf leises Sprechen; | markiert gleichzeitiges Sprechen oder unmittelbaren Anschluss eines Redebeitrags; Pausen unter einer Sekunde werden durch (.), solche darüber durch entsprechende Ziffern in Klammern dargestellt. Die Angaben in den Klammern bezeichnen die jeweiligen Zeilen im Transkript der Passage.

tion der Interviewerin – begonnenen Ausführung zurück. Hier werden aus spezifisch zugeschriebenen Defiziten spezifische Lehr-Lernformate abgeleitet und als Bedürfnisse einer Schülergruppe zugeschrieben, die von den Heilpädagoginnen abzudecken seien. Dies impliziert auch eine Differenz gegenüber dem regulären Mathematikunterricht, der diese Möglichkeit nicht eröffnet. In der Beschreibung wird implizit davon ausgegangen, dass alle am gleichen unterrichtlichen Gegenstand arbeiten, aber auf unterschiedliche Art und Weise, *kognitiv abstrahiert durch Vorstellen* oder *veranschaulicht durch probierhaftes Tun*.

Die beiden Schüler, die Frau Berger mit dem Possesivpronomen unmittelbar sich und ihrer Kollegin zuordnet, werden nun als „Schwächste“ bezeichnet. Mit dieser Kopplung einer Zuschreibung von niedrigster Leistungsfähigkeit wird eine hierarchische Relation zwischen den unterschiedlichen Zugängen zu den mathematischen Gegenständen, die die Schüler/-innen benötigen, aufgerufen. Dies ist ambivalent, da die Beschreibungen zugleich statisch erscheinen. Wenn auch diese Statik durch die propositionale Nachfrage der Interviewerin reproduziert wird, so macht die Sequenz – und der Vergleich mit anderen Sequenzen – zugleich die Stabilität dieser Orientierungsfigur der Heilpädagoginnen deutlich. Im Folgenden geht Frau Berger auf weitere Schülergruppen ein:

Passage Unterschiede (32–43)

FB: Und äähm (.) sonst also ich mein die Mathematik wird erklärt im Plenum,

Yw2: Mhm.

FB: Und dann gibt es einige, die an die Sch- die die Schnellen, die die haben das dann verstanden; (.) und die können dann alleine weiterfahren; und dann gibts aber wirklich immer noch ne Gruppe, die braucht dann nochmal zusätzlich ne Erklärung (dann) vielleicht Zusatz- mit zusätzlichen

Yw2: | Mhm.

FB: (1) ääh Hilfsmitteln. Äh mit mit äh kleineren Schritten. (.) Oder in der kleineren Gruppe; wo sie sich auch getrauen nachzufragen.

Frau Berger differenziert die Schülergruppen weiter, indem sie das Vorgehen im Mathematikunterricht beschreibt und die Unterschiede in Relation zum Verstehen der dargebotenen Erklärungen setzt. Sie führt aus, dass „die Mathematik“ im „Plenum“ erklärt wird. „Plenum“ verweist darauf, dass alle Schüler/-innen adressiert werden und dass ihnen der gleiche Gegenstand „erklärt“ wird. Sie unterscheidet die „schnellen“ Schüler/-innen, die „das dann verstanden haben“ und in der Lage sind, „alleine“ „weiterzufahren“, von jenen, die Unterstützung brauchen, um selbstständig zu arbeiten bzw. den erklärten Gegenstand – die Mathematik – zu verstehen. Das Verb „weiterfahren“ impliziert eine richtungsbezogene (Vorwärts-)Bewegung bzw. kontinuierliche Entwicklung. Auch wird das selbstständige Arbeiten der Schüler/-innen hervorgehoben und so darauf verwiesen, dass keine Lehrperson erforderlich ist, um weitere Erklärungen zu bieten.

Abstufend wird eine zweite Gruppe beschrieben, die zusätzlicher Erklärungen oder „Hilfsmittel“ bedarf, um den Unterrichtsgegenstand zu verstehen. Auch diese Schüler/-innen sind auf ein kleinschrittigeres Vorgehen angewiesen und auf eine kleinere Gruppengröße, um sich zu „getrauen“, Fragen zu stellen. Aus Frau Bergers Sicht scheinen kleine Gruppen für die Schüler/-innen weniger angstbesetzt zu sein als das Plenum. Hier wird also eine Gruppe beschrieben, die über das Plenum hinaus Unterstützung durch spezifische Arrangements bedarf. Offenbar wird akzeptiert, dass im Plenum nicht alle erreicht werden. In diesem Kontext zeigt sich eine auf das Erklären von nicht Verstandenem oder Unbekanntem gerichtete Praxis der Heilpädagoginnen.

Frau Werner (FW) geht dann auf die professionell-pädagogischen Zuständigkeiten ein:

Passage Unterschiede (44–56)

- FW: viel ja. | Das machst du ja immer (.)sehr sehr
- FB: Mhm. (3)
- FW: Das ist eben, ja. Also das (.) du machst ja hauptsächlich Mathematik, also weil (.) °da ist Frau Berger auch° deutlich die Bessere, und (.) ja (.) ich überlass dir das Feld gern. @(.)@ Und ich mach ja und da find ich, machst ja
- FB: | @(.)@
- FW: auch ganz viel. Versuchst dann eben es noch (.) ja einfach (1) anders zu gestalten oder so und die Schüler wissen, wenn ich ja auch bei dir, (.) kommen sie oft nochmal, weil sie wissen Frau Berger kanns mir so erklären, dass ichs versteh. Also das (1) ja.

Frau Berger ist diejenige, die „sehr viel“ mit den Schüler/-innen, die weitere Erklärungen und kleinerer Gruppen bedürfen, arbeitet. Damit geht die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Schüler/-innen seitens der Heilpädagoginnen über die zwei „schwachen Schüler“ hinaus. Dass sich ihre Kollegin „sehr viel“ kümmert, umfasst sowohl eine Abgrenzung gegenüber der eigenen Praxis (Frau Werner) als auch gegenüber der des Mathematiklehrers. Zugleich wird deutlich, dass Frau Berger nicht ausschließlich mit dieser Schülergruppe arbeitet und dass dies „hauptsächlich“ auf „Mathematik“ bezogen ist. Sie begründet diese fachspezifische Arbeitsteilung damit, dass Frau Berger hier „auch deutlich die Bessere“ sei, weshalb sie ihr „das Feld gern“ überlässt. Sowohl das leise Sprechen als auch das gemeinsame Lachen verweisen auf den prekären Gehalt, der mit dem Eingeständnis von mangelnder Kompetenz verbunden ist.

Frau Werner beschreibt dann, *wie* ihre Kollegin vorgeht, leitet ihre Ausführungen wieder mit einem Verweis auf deren großes Engagement („machst ja auch ganz viel“) ein und führt aus, dass sie die Situation „anders zu gestalten“ versucht. Als Vergleichsfolie dient hier offenbar das Vorgehen im Plenum. Frau Werner untermauert die Proposition, zum Engagement ihrer Kollegin mit dem Verweis auf die Resonanz bei den

Schüler/-innen, die wüssten, dass sie von ihr verständliche Erklärungen erhalten. Zum einen liegt hier der implizite negative Vergleichshorizont wieder im Plenum des Mathematikunterrichts, das keinen Rahmen für weiterführende Erklärungen eröffnet, und zum anderen in der eigenen Praxis, schreibt Frau Werner Frau Berger hier doch eine Kompetenz zu, die sie sich selbst abspricht.

In dieser Sequenz wird deutlich, dass die Heilpädagoginnen eine Unterstützung der Schüler/-innen im Sinne weiterführender Erklärungen im Anschluss an das „Plenum“ als *ihre* Aufgabe sehen und folglich nicht als eine des Fachlehrers. Dabei wird eine Aufgabenteilung unter ihnen erkennbar. Diese orientiert sich gleichermaßen an einem, den Schüler/-innen zugeschriebenen, Erklärungsbedarf in Mathematik und ihrer eigenen (In-)Kompetenzzuschreibung, diesen decken zu können.

Die Lehrerinnen konzipieren Differenzen zwischen den Schüler/-innen in Relation zum Ausmaß der (personellen) Unterstützung, die diese zum mathematischen Verständnis bedürfen: Ausführungen im Plenum, zusätzliche Erklärungen in kleinen Gruppen sowie Auseinandersetzung mit Anschauungsmaterial. Für die beiden letztgenannten Unterstützungsformen zeichnen sie sich verantwortlich. Dabei wird deutlich, dass die personenbezogenen Differenzkonstrukte in Relation zu ihrer Überwindung/Kompensation konzipiert werden, und zwar durch spezifische Adressierungen durch die Heilpädagoginnen. Diese sind daran orientiert, dass die Schüler/-innen selbstständig „weiterfahren“ können. Für jede Unterscheidung gibt es ein spezifisches personengebundenes Unterstützungsangebot. Folglich legitimiert sich das pädagogische Angebot über die Konstruktion von Differenzen zwischen den Schüler/-innen.

Interessant ist, dass spezifische Unterstützungsformen, auch für die ‚Regelschüler/-innen‘, bei den Heilpädagoginnen verortet wird. Sie werden von ihnen darin unterstützt, *nicht zu scheitern*. Mit anderen Worten, die Heilpädagoginnen verstehen sich personenbezogen zuständig und rufen damit ein delegatives Muster der Kooperation auf. Ihre Praxis richtet sich dabei jedoch auf alle Schüler/-innen, denen sie vom Plenum nicht gedeckten Erklärungsbedarf zuschreiben. Darin dokumentiert sich wesentlich der kompensatorische Aspekt ihrer Praxis.

3.2 *Fachlehrpersonen und ‚Pädagoginnen‘: Zuständigkeit und Leistungsdifferenz als Komponenten der Orientierung von Schülerinnen und Schülern*

Nachdem zentrale Aspekte der alltagsrelevanten Orientierungen der Heilpädagoginnen in Bezug auf (Leistungs-)Differenzen herausgearbeitet wurden, fragen wir, wie die Orientierungen der Schüler/-innen durch die unterrichtliche Praxis und damit verbundene leistungsbezogene Differenzkonstruktionen geprägt sind. Die hierzu herangezogene Gruppe *Glas*³ besteht aus zwei Schülerinnen und einem Schüler, die bei den

3 Der ausgewählte Diskurs der Gruppe Glas ist wegen der Erzähl- und Beschreibungsdichte besonders ergiebig, deshalb wird er hier fokussiert. Der Gruppenname ist fiktiv.

Feldbeobachtungen durch freundschaftliche Peerbeziehungen auffielen. Die Gruppe unterscheidet die Lehrpersonen entlang ihrer Zuständigkeit für die Schüler/-innen der Klasse. So greift sie die Frage nach dem Erleben im Unterricht, wenn mehrere Lehrpersonen anwesend sind, wie folgt auf:

Passage Heilpädagoginnen (12–24)⁴

- Nm: Ähm (.) es sind meistens minimum zwei glaub da,
 (.) Und dann, [räuspert sich] Frau Werner und Fraau Berger
 Yw: | Mhm.
 Jw: | Mhm.
 Nm: sind ja nicht richtige Lehrerinnen, also sie sind irgendetwas
 mit Pädagogik
 Jw: | Pädagogik.
 Lw: | Sozial.
 Nm: Ja so etwas, und dann (.) also wenn man zu ihnen geht und Fragen
 stellt, dann sind sie halt schon da und helfen uns, aber
 Yw: | Mhm.
 Nm: sie helfen eher den (1) sozusagen den Schwächeren von der
 Klasse; die wo halt auch bisschen mehr Mühe haben,

Nino (Nm) beginnt seine Äußerung mit einer Sachverhaltsdarstellung: Die Situation, in der mehrere Lehrpersonen anwesend sind, wird ausgedehnt, sowohl zeitlich als auch personell: im *Minimum* sind *meistens* zwei Lehrpersonen anwesend. Es folgt dann eine Einschränkung: Frau Werner und Frau Berger sind keine „richtigen“ Lehrerinnen. Nino nimmt dann eine vage berufliche Zuordnung vor, die er zunächst als unbestimmt („irgendetwas mit“) markiert und durch die übergeordnete disziplinäre Professionsbezeichnung „Pädagogik“ füllt. Joana (Jw) bekräftigt dies wiederholend und Lesedi (Lw) differenziert die Bezeichnung mit dem Attribut „sozial“, was sich auf Sozialpädagogik beziehen könnte. Die Vagheit der Darstellung wird durch Ninos Validierung als ‚etwas in dieser Art‘ nochmals erkennbar. Damit zeichnet die Gruppe eine klare Differenzlinie zwischen den Professionen: es gibt die „richtigen“ Lehrpersonen und die ‚(Sozial-)Pädagoginnen‘.

Nino geht dann nochmals relativierend auf die Tätigkeit der beiden ‚Pädagoginnen‘ ein. Diese stehen zwar auch generell („wenn man“) für Fragen der Schüler/-innen (einschließlich Nino) zur Verfügung und helfen ihnen; ihre Hilfe bezieht sich aber *eher* auf die ‚Schwächeren der Klasse‘. Als ‚schwächer‘ gelten gemäß Nino diejenigen, die ‚ein bisschen mehr Mühe haben‘. Seine Darstellung macht deutlich, dass es hier um Relationen zwischen den Schüler/-innen geht, die entlang der dichotomen Differenzkonstruktion ‚stärker‘/‚schwächer‘ bzw. ‚mehr/weniger Mühe haben‘ vorgenommen wird. Dabei wird zwar die Ausprägung der Differenz zwischen den Schüler/-innen abgeschwächt: es

4 Zum besseren Nachvollzug wird das ursprünglich schweizerdeutsche Transkript auf Hochdeutsch wiedergegeben.

reicht, nur „ein bisschen“ mehr Mühe zu haben, um „eher“ von den Hilfeleistungen der beiden Pädagoginnen adressiert zu werden. Die personalisierte Form verweist jedoch darauf, dass die Zuständigkeiten auf Grund feststehender Zuschreibungen von Schwäche/Mühe-Haben und Können/Stärke als Attribute von Personen (nicht Situationen) konzipiert sind. Im Weiteren differenziert Nino nun die „stärkeren“ Schüler/-innen selbst:

Passage Heilpädagoginnen (25–36)

Nm: und dann gibts wenn man (.) so sta-
also sozusagen jetzt mal stärkere (.) Schüler Schüler, die tun
entweder, s gibt s gibt paar die können ganz selbstständig
arbeite, (.) und s gibt halt auch paar die fragen ab und zu,
und dann für Fragen, g- also ich gehe (.) ernst gesagt meistens
zoo Fachlehrpersonen; das heißt Herr Peters oder Frau Wyss.

Yw: Mhm.

Nm: Aber wenn ich mal so (.) e Frage hab zwischendurch, und ich seh

Lw: | °Kleine Frage habe.°

Nm: gerade Frau Berger ist frei, dann geh ich kurz zu ihr, frag
sie, und dann ists erledigt.

Nino erläutert nun, welche Bedeutung die beiden Pädagoginnen für die ‚stärkeren Schüler‘ haben. Dabei führt er eine weitere Unterscheidung ein: diejenigen, die selbständig arbeiten und jene, die manchmal („ab und zu“) Fragen haben. Hier zeigt sich erneut eine Gemeinsamkeit zur Darstellung der Schülerschaft durch die Heilpädagoginnen. Zur Gruppe jener, die Erklärungsbedarf haben, zählt sich Nino, wie aus dem Wechsel des generalisierenden in den personifizierten (1. Person) Darstellungsmodus hervorgeht. Er macht deutlich, dass er die anderen beiden – offenbar die ‚richtigen‘ – Lehrkräfte als *Fachlehrpersonen* versteht, weshalb er sie bevorzugt mit seinen Fragen adressiert. Die o. g. Unterscheidung zwischen den Lehrpersonen wird nun deutlicher als eine zwischen fachlichen (inhaltlich-lehrend) und (sozial)pädagogischen Professionellen markiert. Letztere werden von ihm, der sich den ‚Stärkeren‘ zuordnet, lediglich für schnell zu klärende Fragen (zwischendurch) adressiert, dann, wenn sie gerade „frei“, also ansprechbar, sind. Diese Strategie dient dazu, die Aufgaben reibungslos erledigen zu können. Gerade der Verweis auf die Beiläufigkeit („zwischendurch“), Zufälligkeit (wenn Frau Berger „gerade“ frei ist) und Kürze der Bearbeitung seiner Fragen, zeigt, dass die beiden ‚Pädagoginnen‘ von ihm nicht für fachlich umfassendere Fragen/Schwierigkeiten aufgesucht werden.

3.3 Komplementäre Praxis im parallelisierten Mathematikunterricht

In dem Interview mit dem Mathematiklehrer Herrn Peters (HP) zeigt sich gegenüber der Schülergruppe ein vergleichbares Muster der Differenzherstellung: So sind im Mathematikunterricht, der in der Passage zunächst in Bezug auf die Einführung in die Wochenplanarbeit thematisiert wird, die Zuständigkeiten offenbar klar verteilt:

Passage: Heilpädagoginnen (10–23)

HP: Und in der Klasse selber jetzt mit den (.) Heilpädagoginnen, (.) do (.) ist äh klar; für die ist natürlich (.) extrem schwierig (1) das Ganze vorzubereiten also mit den IK-Schülern oder °Schülerinnen° (.) äh machen sie meistens e anderes Programm; da sind sie selten an unseren Themen.

Yw: Mhm

HP: Weil=s einfach zu schwierig ist weil die sind (.) die wenigsten sind da in der Lage jetzt solche (.) solche mathematischen äh (.) Schritte schon zu vollziehen; die sind an ganz anderen Themen.

Yw: Mhm

HP: Insofern sind sie halt in der Klasse drin, (.) arbeiten an ihren eigenen (.) ähm Aufgaben,

Herr Peters beschreibt abstrahierend-theoretisierend eine Differenz zwischen seiner Arbeit und der Tätigkeit der Heilpädagoginnen. Zunächst führt er seine Einschätzung als unumstößlichen Sachverhalt ein („klar“, „natürlich“) und bezieht sich dabei auf das „Vorbereiten“ des „Ganzen“ also der Themen mit den sog. „IK-Schülern“, d. h. „Integrationsklassen“-Schüler/-innen, denen „besonderer Bildungsbedarf“ (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2014, S. 42) zugeschrieben wird. Diese Arbeit der Kolleginnen schätzt Herr Peters für den im Mathematikunterricht verhandelten Gegenstand als „extrem schwierig“ ein. Er formuliert dann die mit der Wertung verbundenen Konsequenzen: die mehrheitliche Arbeit entlang eines anderen „Programms“, womit er auf eine klasseninterne Lernzieldifferenzierung abhebt. Dieses bezieht sich auf die verhandelten Themen, die sich von denen unterscheiden, die Herr Peters als „unsere“ bezeichnet, wodurch er sich mit den anderen Schüler/-innen als differente Gruppe gegenüber derjenigen der Heilpädagoginnen mit den „IK-Schülern“ konstituiert. Allerdings scheint eine, wenn auch seltene, Arbeit an gleichen Themen möglich.

Die Heilpädagoginnen arbeiten also i. d. R. parallel zu Herrn Peters, an einem separaten „Programm“. In der Begründung für dieses Vorgehen ruft er wieder die Bewertung „schwierig“ auf, diesmal sind es die Themen selbst bzw. die im Unterrichtsgegenstand verhandelten „mathematischen Schritte“. Diese Bewertung verknüpft der Lehrer mit einer Zuschreibung fehlenden (Leistungs-)Vermögens. Über die Differenzlinie zu den von ihm adressierten Schüler/-innen hinaus unterscheidet er innerhalb der Schü-

lergruppe, die mit den Heilpädagoginnen arbeitet, da es zumindest einzelne („die wenigsten“) gebe, die über die Kompetenz des Nachvollzugs verhandelter mathematischer Schritte verfügten.

Herr Peters fasst abschließend das mit der Beschreibung aufgeworfene Lehr-Lern-Arrangement zusammen: die „IK-Schüler“ sind „halt in der Klasse drin“, jedoch mit „eigenen Aufgaben“ befasst, d.h. abseits des Lehr-Lern-Geschehens der von ihm adressierten Gruppe. Seinen Fachunterricht beschreibt er als Parallelgeschehen, das er als notwendige Konsequenz des „natürlichen“ Sachverhalts der Leistungsdifferenzen zwischen den Schüler/-innen darstellt.

4. Resümee und Perspektiven für die rekonstruktive Unterrichtsforschung im Kontext schulischer Inklusion

Der Beitrag fokussierte die Differenzkonstruktionen innerhalb des Unterrichts einer, dem Selbstverständnis nach, inklusiven Klasse der Sekundarstufe I durch verschiedene Akteur/-innen. Bemerkenswert sind die Homologien, die sich durch die Interviews und die Gruppendiskussion ziehen, die auf ein geteiltes Unterrichtsmilieu verweisen. Dieses Unterrichtsmilieu lässt sich wie folgt charakterisieren:

Die Schüler/-innen werden nach leistungsbezogenen Kriterien kontrastierenden Gruppen zugeordnet. Denjenigen, die „selbstständig“ arbeiten, werden die „Schwächeren“ und die „IK-Schüler“ bzw. die auf ‚Anschauung Angewiesenen‘ gegenübergestellt. Die leistungsbezogene Unterscheidung der Schülergruppen ist dabei gekoppelt an unterschiedliche Professionen und daraus abgeleiteter Zuständigkeiten. Diese prägen das Lehr-Lern-Arrangement und den praktischen Vollzug des Unterrichts grundlegend: so gibt es „richtige“ Fachlehrpersonen, die für ein spezifisches „Programm“ zuständig sind und bei komplexen fachlichen Fragen adressiert werden und Heilpädagoginnen, die „Schwächere“ und jene adressieren, die über das Plenum hinaus weitere Erklärungen zum verhandelten Unterrichtsgegenstand benötigen. Während die Bezugnahme auf die „IK-Schüler“ sich mit explizit-formalen Kategorien der Differenzsetzung in der Inklusionsklasse deckt und deren selektive Wirkungen verfestigt, stellt der Verweis auf die „Schwächeren“ eine zusätzliche Unterscheidung innerhalb der ‚Regel‘-Bildungsgänge dar. Diese ist gekoppelt an eine kompensatorische Orientierungsfigur der (heil)pädagogischen Unterstützung/Bearbeitung antizipierter Leistungsdifferenzen, die auch die Praxis strukturiert, die Schüler/-innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ adressiert. Durch die praktizierte Kooperation im Sinne professionsspezifischer Zuständigkeiten werden die Konstruktionen von Leistungsdifferenzen und „besonderem Bildungsbedarf“ performativ stabilisiert. Die Unterscheidung von „selbständigem“ und unterstütztem Arbeiten der Schüler/-innen findet sich in allen drei Diskursen. Damit geht eine Perspektive auf Unterricht als ein Lehr-Lernarrangement einher, in dem Schüler/-innen möglichst individuell arbeiten bzw. individuelle Leistungen vollbringen.

Die Zuständigkeit der Heilpädagoginnen für „schwächere“ Schüler/-innen ist ebenso starr, wie die Zuständigkeit des Fachlehrers für jene, die Leistungserwartun-

gen unmittelbar zu erfüllen vermögen. Dies führt zu einem komplementär arrangierten Unterricht mit starren Gruppen-Formierungen und Differenzlinien. Solche Formierungen dokumentieren sich in den Äußerungen der Lehrpersonen, die ihre Relationen zu den Schüler/-innen sowie Unterrichtsgegenständen („unsere Schüler“/„unsere Themen“) betreffen. Sie werden gestützt durch einen, „delegativen Habitus“ (Katzenbach & Olde, 2011, S. 196) des Fachlehrers. Dieser steht in einem komplementären Verhältnis zur kompensatorischen Haltung der Heilpädagoginnen, die sich nicht nur auf die Zuständigkeit für einzelne Schüler/-innen erstreckt, sondern auch auf jene, die, aus ihrer Sicht und der Schülergruppe, dem Unterricht des Fachlehrers nicht unmittelbar folgen können und ist Ausdruck einer separativen Praxis. Das Lehr-Lern-Arrangement und die Kooperation der Lehrpersonen sind performativ auf diese Differenzlinien ausgerichtet bzw. reproduzieren diese, indem die Heilpädagoginnen für vertiefende Erläuterungen und Lehr-Lernformen zuständig sind, die Anschauung und praktisches Handeln ermöglichen (vgl. hierzu für die Primarschule: Wagner-Willi, 2014).

Das Unterrichtsmilieu basiert auf einem individuell zugeschriebenem Verständnis von Leistung. Die Gestaltung der professionellen Kooperation ist direkt mit den unterrichtlichen und leistungsbezogenen Orientierungen verbunden. Erst die Vorstellung eines Unterrichts, in dem (fast) alle am *Gleichen arbeiten* oder *lernen*, macht eine kompensatorische Unterstützung Einzelner notwendig. In Bezug auf die nach „eigenem Programm“ arbeitenden „IK-Schüler“ zeigt sich zudem ein neben dem Unterricht des Fachlehrers von den Heilpädagoginnen getragenes, parallelisiertes Lehr-Lerngeschehen.

Insgesamt dokumentieren sich in diesem Unterrichtsmilieu exkludierende Praktiken, auch wenn sie an Inklusion bzw. verstehender Teilhabe orientiert sind. Dies ist ambivalent und zeigt die komplexe handlungspraktische Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion gegenüber dem expliziten Anspruch von inklusivem Unterricht.

Anhand dieser Interpretationen können noch keine Aussagen dazu gemacht werden, ob dieses Unterrichtsmilieu primär fachkulturell (Fussangel & Gräsel, 2011) und/oder primär schulformspezifisch gerahmt ist; diesen Fragen gehen wir in den weiteren Forschungsarbeiten des Projekts nach.

Die Analysen zeigen auch, dass die Frage, in welcher Weise den Lernbedürfnissen von Schüler/-innen durch Lehrpersonen im Unterrichtsarrangement entsprochen werden kann, nicht im Sinne eines vorgegebenen Ablaufmusters beantwortbar ist. Vielmehr gilt es, für die Entwicklung eines *inklusive* Unterrichts die jeweiligen sozialen Erfahrungen und Deutungsmuster der Betroffenen zu reflektieren ebenso wie die Wechselwirkungen, die die zu formierenden Förderarrangements mit den Leistungs- und Differenzkonstruktionen im Unterricht haben. Um eine derart reflexive Unterrichtsentwicklung voranzutreiben, bedarf es weitergehender, rekonstruktiv gewonnener Ergebnisse zu den verschiedenen Erfahrungsdimensionen und Wissensstrukturen, die die Praxis und die Orientierungen der am Unterricht Beteiligten prägen.

Literatur

- Arndt, A.-K., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften der Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regellehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Farmington Hills, MI: Budrich.
- Bohnsack, R., & Nohl, A.-M. (2001). Ethnisierung und Differenz erfahrung. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 15–36.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761/3356> [30.04.2015].
- Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 131–152). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Münster: Waxmann.
- Göhlich, M., Reh, S., & Tervooren, A. (2013). Ethnographie der Differenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 639–643.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 58–71.
- Katzenbach, D., & Olde, V. (2011). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation: Spezifische Anforderungen an die professionelle Kompetenz an sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 191–207). Oberhausen: ATHENA.
- Kullmann, H. (2013). Der Zusammenhang von Lehrkooperation und Schulleistung – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wisinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 123–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2014). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau. <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsmonitoring/bildungsbericht-2014/> [30.04.2015].
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 131–146.
- Wagner-Willi, M. (2014): Erfahrungen von Schüler_innen integrativer Primarschulen im Mathematikunterricht. Rekonstruktionen zu Gruppendiskussionen im Kanton Zürich. In N. Bern-

hardt, M. Hauser, F. Poppe, S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 209–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> [30.04.2015].

Abstract: On the basis of first results of an on-going qualitative study carried out in Switzerland, the contribution focusses on performance-related constructions of difference by teachers and students with regard to math instruction in an inclusive class on the lower secondary level. The data provided by two interviews and a group discussion is interpreted according to the documentary method. The reconstructions reveal homologous implicit structures of meaning that point to a divided classroom milieu: thus the students are categorized into contrasting groups according to implicit performance-oriented lines of differentiation. This classification is linked to different professions and connected responsibilities in complementarily organized teaching.

Keywords: Inclusive Education, Differences, Lower Secondary School, Mathematic Classes, Documentary Method

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Tanja Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz,
Pädagogische Hochschule: Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie,
Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität,
Steinentorstrasse 30, 4051 Basel, Schweiz
E-Mail: tanja.sturm@fhnw.ch

Dr. Monika Wagner-Willi, Fachhochschule Nordwestschweiz,
Pädagogische Hochschule: Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität,
Steinentorstrasse 30, 4051 Basel, Schweiz
E-Mail: monika.wagnerwilli@fhnw.ch