

Thorsten Merl

# **un/genügend fähig**

**Zur Herstellung von Differenz im Unterricht  
inkluisiver Schulklassen**

# Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von

Axel Gehrman, Till-Sebastian Idel,

Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Thorsten Merl

# un/genügend fähig

Zur Herstellung von Differenz im  
Unterricht inklusiver Schulklassen

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**

*Obschon mit einer Dissertation individuelle Leistung zugeschrieben wird, gäbe es die vorliegende Studie nicht ohne die Unterstützung Anderer. Mein Dank gilt an dieser Stelle all jenen, die mir auf unterschiedlichste Weise geholfen und damit diese Studie ermöglicht haben. Danke!*

Die vorliegende Studie wurde im April 2018 von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln als Dissertation unter dem Titel „Inklusion und Differenz. Zur Herstellung von Differenz in unterrichtlichen Praktiken inklusiver Schulklassen“ angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2019.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2286-2

## Kurzzusammenfassung

Was geschieht in einem Unterricht, der von den Lehrkräften und der Bildungspolitik als ‚inklusiv‘ bezeichnet wird? Wie differenzieren Lehrkräfte dort? Und was bedeutet das für die Herstellung von Differenz und Ungleichheit zwischen Schüler\*innen?

Die ethnographische Dissertationsstudie widmet sich dem (vermeintlich) inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I in NRW. Auf praxistheoretischer und poststrukturalistischer Grundlage wird eine zentrale unterrichtliche Differenzierung seitens der Lehrkräfte bei der Regulierung der Schüler\*innen rekonstruiert: Wer den Anforderungen genügen kann, wird dahingehend reguliert, sich auch entsprechend dieser zu verhalten. Wer aber den gestellten Anforderungen nicht genügen kann, wird von diesen freigestellt und darf somit legitim abweichen. Dies zeigt sich bspw. daran, dass im Unterricht Schüler\*innen, die reden, zur Ruhe ermahnt werden, zugleich aber ein Schüler anstatt für sein Reden ermahnt zu werden angeboten bekommt, den Unterricht für eine ‚Extrapause‘ verlassen zu dürfen, „wenn er nicht mehr kann“ (Zitat der Lehrkraft).

Genau durch diese Differenzierung in der Regulierung von Schüler\*innen entlang von Können und Nicht-Können stellen Lehrkräfte alltäglich her, wer für den Unterricht genügend oder ungenügend fähig ist. Weil ungenügende Fähigkeiten im beobachteten Unterricht aber nicht sanktioniert werden, sondern durch die Regulierungen immer wieder als *legitime Abweichung* hervorgebracht werden (bspw. durch jene gewährte Extrapause), verwirklichen die Lehrkräfte so zugleich die schulrechtlich mit Inklusion vorgegebene dauerhafte Mitgliedschaft aller Schüler\*innen der Klasse.

In der Studie wird jene rekonstruierte Differenzierung zudem mit Perspektiven der Disability Studies und Diskursen um Fähigkeit und Behinderung kontextualisiert. Hierdurch wird deutlich, dass auch im ‚inklusiven‘ Unterricht universelle Fähigkeitserwartungen bestehen und diese die Ursache der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten sind. Zugleich wird aber gerade durch die dauerhafte legitime Abweichung von den universellen Fähigkeitserwartungen performativ schulische Behinderung hergestellt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass in dieser schulischen Herstellung von Behinderung auch Bildungsungleichheit reproduziert wird: Denn zur Einschätzung ungenügender Fähigkeiten bestimmter Schüler\*innen ziehen Lehrkräfte auch deren soziale Herkunft hinzu. Im Unterricht selbst wird Fähigkeit dann aber schlicht *individualistisch* zugeschrieben/hergestellt und damit der herkunftsbedingte Einfluss auf die Einschätzung der Fähigkeiten wieder ausgeblendet. Abschließend diskutiert die Studie, inwiefern die empirischen Rekonstruktionen auf eine Spezifik inklusiven Unterrichts verweisen. Auch wird diskutiert, warum der beobachtete Unterricht präskriptiven Bestimmungen von Inklusion als Ermöglichung einer *gleichberechtigten* Teilhabe nicht genügt und inwiefern dies auf schulisch und gesellschaftlich verankerte Fähigkeits- und Leistungsnormen zurückzuführen ist.

## Abstract

What happens in a classroom that is called ‘inclusive’ by teachers and educational policy? How do teachers differentiate between pupils here? And what are the implications for the creation of differences between and inequality among pupils?

The ethnographic study focuses on classes in lower secondary schools in Germany, that are considered by the teachers to be inclusive. Based on practice theory and poststructuralism, a central differentiation of pupils in teachers’ regulations is analyzed: Those that are able to meet the requirements of the guidelines are expected to behave according to them. Those that can’t meet the requirements, are exempted and may legitimately deviate from the expectations. This can be observed in the classroom, for example, when pupils are told to be silent, yet one pupil is not told off for talking, but is instead given the option to leave the classroom for an ‘extra break’ if unable to behave appropriately. Through this performed differentiation teachers determine day-to-day who is able and who lacks the required abilities to comprehensively participate in the inclusive classroom. However, because pupils with ascribed insufficient abilities are not sanctioned in the observed lessons, but instead are repeatedly allowed to deviate from the still existing expectations, the teachers fulfill the right of permanent membership for all pupils in the class.

The study also contextualizes this differentiation with perspectives of the disability studies in education and discourses on dis/ability. It can thereby be shown that even in ‘inclusive’ classes universal expectations of abilities exist and are themselves a cause of the ascription of insufficient abilities. Furthermore, the long-term treatment of pupils as insufficiently able can be understood as the creation of disability.

In addition, it is shown that this creation of disability results in educational inequality: Teachers use information about the pupils’ social background to assess their abilities and may be sympathetic to them on an individual basis, however in the lessons themselves it only counts if a student is or is not able to meet the requirements; the cause for that is then irrelevant. Finally, the study discusses why the observed classes fail to satisfy pedagogical conceptions of inclusion, understood as enabling an equal participation of all pupils, and to what extent this is due to the social-based and school-based consensus on the nature of ability.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	9
<b>1 Theoretische Perspektiven auf Differenz</b> .....	15
1.1 Differenz und Gleichheit: eine (Verhältnis-)Bestimmung .....	15
1.2 Praxeologie und Differenz .....	18
1.3 Differenz in (post-)strukturalistischen Ansätzen .....	22
1.4 Anerkennung von Differenz .....	30
<b>2 Interaktionsregulation im Unterricht inklusiver Klassen:</b>	
<b>Gegenstandsbestimmung</b> .....	41
2.1 Empirische Befunde unterrichtlicher Differenzforschung .....	41
2.2 Unterricht als pädagogische Differenzordnung .....	48
2.3 Inklusion und Unterricht in inklusiven Klassen .....	49
2.4 Klassenführung als Praxis der Interaktionsregulation .....	54
<b>3 Praxeographische Differenzforschung</b> .....	57
3.1 Praxeographie .....	58
3.2 Methodologische Reflexionen praxeographischer Differenzforschung .....	64
<b>4 Analyseperspektiven und Forschungsprozess</b> .....	69
4.1 Zur Frage nach Unterscheidungen, Differenz und Ungleichheit .....	69
4.2 Relationale Subjektpositionen .....	70
4.3 Differenz und Ungleichheit .....	72
4.4 Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie .....	74
4.5 Untersuchungsdesign und Forschungsprozess .....	76
<b>5 Den Anforderungen (nicht) genügen können:</b>	
<b>Praktiken der Interaktionsregulation</b> .....	81
5.1 Differenzierende Regulation durch Auszeiten vom Unterricht .....	82
5.2 Differenzierende Regulation durch Anforderungsreduktion im Unterricht .....	104
5.3 Gleichsetzende Regulation .....	110
5.4 Analyse der rekonstruierten Regulationen .....	115
5.5 Was die Zuschreibung von (Nicht-)Können beeinflusst:	
Zur Relationalität individueller Fähigkeiten .....	122
5.6 Zusammenfassung der Rekonstruktionen .....	131
<b>6 Krankgeschrieben werden:</b>	
<b>Kontextualisierungen der rekonstruierten Praktiken</b> .....	137
6.1 Zum Zusammenhang der rekonstruierten Praktiken mit den Konzepten Krankschreibung und sonderpädagogischer Förderbedarf .....	138
6.2 (Lern-)Behinderung als die Praktiken konstituierende Differenzkategorie .....	146

6.2.1 Zum Verhältnis von sonderpädagogischem Förderbedarf und (Lern-)Behinderung.....	147
6.2.2 (Lern-)Behinderung als diskursive Deutungsressource.....	152
6.2.3 (Lern-)Behinderung als erwartungsbezogene Strukturierung.....	155
6.3 Unterrichtliche Teilnahme im Modus der Krankschreibung von den universalistischen Anforderungen .....	157
6.3.1 Zur Subjektposition des*der krankgeschriebenen Schülers*in .....	158
6.3.2 Zur Norm der individuellen Handlungsfähigkeit.....	163
6.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse.....	168
<b>7 Differenzierende Klassenführung und inklusiver Unterricht:</b>	
<b>Diskussion der Ergebnisse</b> .....	173
7.1 Klassenführung in inklusiven Schulklassen.....	173
7.2 Zur Spezifik inklusiven Unterrichts: Die Möglichkeit der dauerhaften legitimen Abweichung.....	181
<b>8 Perspektiven einer Differenzforschung inklusiven Unterrichts</b> .....	191
<b>Literatur</b> .....	195

## Einleitung

Die vorliegende Studie betrachtet die unterrichtliche Steuerung der Interaktionen von Schüler\*innen durch die Lehrpersonen im Hinblick auf pädagogische Differenzierung (als eine Praxis der Unterscheidung), Differenz (als ein aus der Praxis entstehendes Verhältnis unterschiedlicher Schüler\*innen) und Ungleichheit (als ein Verhältnis, in dem Differenzen mit Vor- und Nachteilen einhergehen) im Kontext schulischer Inklusion in der Sekundarstufe I. Folgt man einer Stellungnahme der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, lässt sich *Inklusion* für die Erziehungswissenschaft in dreierlei Hinsicht deuten: „(a) als *bildungs- und sozialpolitischer Impuls*; (b) als *ethischer Orientierungshorizont* (...) und (c) als *Diskursangebot* für die Bündelung von Fragen der *Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation*“ (DGfE 2017: 3; Hervorhebung im Original). Stellt man diese drei Deutungsperspektiven von Inklusion in ein Verhältnis zur vorliegenden Studie, ermöglicht dies eine Verortung der analytischen Perspektive.

So hat Inklusion (a) als *bildungspolitischer Impuls* im Schulsystem des Landes Nordrhein-Westfalen dazu geführt, dass das gemeinsame Lernen von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen zum gesetzlichen Regelfall erklärt und eine sogenannte Sonderbeschulung zur begründungsbedürftigen Ausnahme wurde (vgl. MSWB NRW 2014a). Diese schulrechtliche Regelung bildet den zentralen *Ausgangspunkt* für meine Forschung. Sie stellt die schulischen Akteur\*innen vor die Anforderung, ihre Praxis den strukturellen Veränderungen entsprechend zu gestalten, also jenes *gemeinsame Lernen* im Unterricht zu realisieren. Die bildungspolitischen Maßnahmen sind für meine Arbeit also die Rahmenbedingungen, die ‚inklusive‘ Schulklassen in spezifischer Weise herstellen und damit das Forschungsfeld meiner Unterrichtsforschung konstituieren. Da Inklusion nicht lediglich als bildungspolitische Vorgabe Anforderungen an die Praxis stellt, sondern in Pädagogik und Erziehungswissenschaft auch als (b) „*ethischer Orientierungshorizont*“ thematisiert wird, nehmen die ohnehin bestehenden normativen Erwartungen an Unterricht zu (vgl. Rabenstein 2016: 234). Dies zeigt sich u. a. an Publikationen, die theoretisch präskriptiv vorgeben, wie schulische Inklusion ‚richtig‘ umgesetzt werden sollte (vgl. exemplarisch Hinz 2013; Reich 2012). Lehrpersonen stehen also neben den schulrechtlichen Vorgaben auch in zunehmendem Maße pädagogisch normativen Anforderungen gegenüber. Solche präskriptiven Bestimmungen rücken in der vorliegenden Arbeit zunächst in den Hintergrund, damit empirisch *nicht* nur betrachtet wird, inwiefern das, was idealtypisch unter Inklusion verstanden wird, in der Praxis ge- oder misslingt. Stattdessen frage ich, was überhaupt in einem Unterricht geschieht, den die schulischen Akteur\*innen selbst als inklusiv bezeichnen. Wie gestaltet sich Unterricht, in dem die pädagogisch Professionellen jene *strukturellen* Vorgaben zu Inklusion umsetzen? Die Frage, was das Besondere bzw. das Spezifikum eines inklusiven Unterrichts ausmacht, wird so nicht präskriptiv, sondern rekonstruktiv zu beantworten versucht (vgl. Meseth 2011; Rabenstein 2016).

Für einen solchen rekonstruktiven Zugang fokussiert die vorliegende Studie (c) auf *Differenz* und thematisiert damit auf interaktionaler Ebene jene von der Inklusionsdebatte ebenfalls aufgeworfenen „Fragen der *Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation*“ (DGfE 2017: 3; Hervorhebung im Original). Differenzen werden dabei als in der unterrichtlichen Praxis durch pädagogische Unterscheidungen *gemachte* Differenzen zwischen Schüler\*innen ver-

standen, weshalb sie auch als *Differenzkonstruktionen* bezeichnet werden. Die performativitätstheoretische Grundlegung der Arbeit erlaubt darüber hinaus zu rekonstruieren, zu wem jemand im Sinne eines Subjektivationsgeschehens *gemacht wird* und *als wer* man im Unterricht der inklusiven Schulklassen vor dem Hintergrund von sozialen Normen der Anerkennbarkeit überhaupt teilnehmen kann (vgl. Reh und Ricken 2012). Da eine differenzierte Teilnahme am Unterricht aber insbesondere aufgrund der schulischen Leistungsordnung (vgl. Rabenstein et al. 2013) gerade nicht als „egalitäre Differenz“ (Prengel 2001), sondern immer auch als Ausdruck von ungleichem Schulerfolg zu verstehen ist, thematisiert die vorliegende Studie mit der Fokussierung auf Differenz auch jene mit der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdebatte aufgeworfenen Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Das Erkenntnisinteresse besteht demnach nicht nur darin, wie Schüler\*innen im Unterricht zu welchen differenten Schüler\*innen *gemacht* werden, sondern auch darin, inwiefern hiermit vorteilhafte und nachteilige Positionen für den schulischen (Miss-)Erfolg einhergehen (vgl. Idel et al. 2017: 141). Darüber hinaus fokussiert die vorliegende Studie auf den überfachlichen Anforderungsbereich der Klassenführung bzw. hier in einer praxeologischen Adaption auf die *Regulation von Interaktionen*<sup>1</sup> durch die Lehrpersonen. Differenz im Kontext schulischer Inklusion wird deshalb nicht in Form der *fachlichen* Differenzierung bzw. Individualisierung von Lerninhalten im Unterricht betrachtet, sondern als Differenzierung im Hinblick auf die soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Meseth et al. 2011). Von Interesse ist demnach, wie das soziale Miteinander im Unterricht der inklusiven Schulklassen durch die Lehrpersonen gesteuert wird und welche Differenzierungen hierbei vorgenommen und als solche beobachtbar werden.

Damit verortet sich meine Dissertationsstudie in den Forschungsfeldern der *rekonstruktiven*, auf Beobachtung basierenden, *Unterrichtsforschung* (vgl. Fritzsche et al. 2011; Reh et al. 2011; Reh und Rabenstein 2013), der *erziehungswissenschaftlichen Differenz und Ungleichheitsforschung* (vgl. Budde 2013c; Rabenstein et al. 2013; Kleiner und Rose 2014; Tervooren et al. 2014a; Diehm et al. 2017a) und einer *empirisch reflexiven Inklusionsforschung* (vgl. Budde und Hummrich 2013; Rabenstein 2016). Aufgrund der Fokussierung auf Klassenführung und damit auf einen Anforderungsbereich *von Lehrpersonen* verortet sich die vorliegende Arbeit auch in der *Professionsforschung* und bedient sich hier strukturtheoretischer (vgl. Helsper 2004a; Oevermann 1996) sowie daran anschließender anerkennungstheoretischer Perspektiven (vgl. Ricken 2015a).

Der Zusammenhang von Differenz und der unterrichtlichen Praxis der Klassenführung ist im deutschsprachigen Kontext bisher noch keiner systematischen empirischen Analyse unterzogen worden. Erst recht liegen bezüglich des Zusammenhangs von Differenz und Klassenführung keine empirischen Erkenntnisse vor, wenn dieser auf den Kontext inklusiver Schulklassen eingegrenzt wird. Dieser Umstand lässt sich nicht nur damit erklären, dass im deutschsprachigen Kontext der Schulforschung, anders als in den USA, Klassenführung nur am Rande Beachtung findet (vgl. Helmke 2007: 44), sondern auch über forschungsparadigmatische Gründe: So wird Klassenführung im deutschsprachigen Raum vorrangig

1 Eine solche begriffliche Adaption ist nötig, weil sich die erziehungswissenschaftliche Differenzforschung vor allem praxeologischer Theorieangebote bedient (vgl. zum Überblick Göhlich et al. 2013; Tervooren et al. 2014b; Diehm et al. 2017b) und soziale Ordnungen damit *rekonstruktiv* erfasst, hingegen die auf ein quantitatives Paradigma ausgerichteten Konzepte der Klassenführung einen *normativen* Ordnungsbegriff zugrunde legen (vgl. exempl. Ophardt und Thiel 2008: 267). Weil auch solche Ordnungen, die als Unordnung erscheinen, in praxeologischer Hinsicht Ordnungen sind, spreche ich im Folgenden anstelle von Klassenführung von Praktiken der Interaktionsregulation und verwende Ordnung damit als einen deskriptiv analytischen Begriff (vgl. Schatzki 2002: 18). Vergleiche hierzu Kapitel 2.4.

entlang eines quantifizierenden Forschungsparadigmas betrachtet (vgl. exemplarisch Kunter et al. 2007), während die unterrichtliche Differenzforschung vor allem eine rekonstruktive Forschung ist (vgl. Fußnote 1). Dass bezüglich des Zusammenhangs von Differenz und Klassenführung keine Erkenntnisse vorliegen, lässt sich aber auch damit erklären, dass Klassenführung vornehmlich *funktional* als Stützfunktion des Lernens (vgl. Ophardt und Thiel 2007: 135) und zur Maximierung der aktiven Lernzeit (vgl. Helmke 2007; Bohl und Kucharz 2010: 109; Ophardt und Thiel 2013: 37) verstanden wird. Vor dem Hintergrund dieser funktionalen (Forschungs-)Perspektive auf die Steuerbarkeit des Unterrichts erscheint die Frage nach dem Zusammenhang zu Differenz zumindest auf den ersten Blick auch nicht vorrangig geboten. Wird aber bedacht, dass die unterrichtliche Praxis der Klassenführung „unter Handlungs- und Entscheidungsdruck“ (Helsper 2004b: 19) stattfindet, liegt es nahe, dass Lehrpersonen auf Differenzkonstruktionen zurückgreifen, weil eine zentrale Funktion sozialer Differenzkonstruktionen darin besteht, Komplexität zu reduzieren (vgl. Hall 1997: 234f.). Differenzkonstruktionen erlauben demnach, Regulationsentscheidungen im Unterricht subsumtiv und damit weniger komplex treffen zu können (vgl. Helsper 2007: 570). Allerdings begünstigt nicht nur jener Handlungsdruck den Rückgriff auf Differenzen, sondern auch der unterrichtliche Kontext der schulischen Inklusion bietet den Lehrpersonen bereits eine spezifische Differenzierung an. So ist die schulrechtliche Implementierung von Inklusion konstitutiv an die Differenz von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gebunden (siehe oben). Einerseits legen die schulrechtlichen Regelungen also bereits jene binäre Differenzierung der Schüler\*innen nahe, andererseits wird aber in pädagogisch normativen Bestimmungen inklusiven Unterrichts der Rückgriff auf diese Differenzierung als problematische Verkürzung von Inklusion kritisiert (vgl. Werning 2014: 605ff.; Wevelsiep 2015: 569; sowie kritisch hierzu Dederich 2015b).

Wenn also Differenz bisher im Kontext von Klassenführung nur marginal einer empirischen Betrachtung unterzogen wurde, Differenzkonstruktionen aber zur unterrichtlichen Steuerung von Interaktionen im Kontext inklusiver Schulklassen naheliegen und zugleich gegenüber den pädagogisch Professionellen widersprüchliche Anforderungen bezüglich des Umgangs mit Differenz bestehen, dann lässt sich von einem Desiderat hinsichtlich unterrichtlicher Differenzforschung im Anforderungsbereich Klassenführung sprechen.

Vor diesem Hintergrund fragt die vorliegende Studie, *welche Unterscheidungen und welche damit einhergehenden Differenzen in Praktiken der Regulation von Interaktionen im Unterricht inklusiver Klassen hervorgebracht werden und welche Funktion die Differenzierung für die Regulierung des Miteinanders im Unterricht übernimmt.*

Diese übergeordnete Fragestellung gilt als *praxeologischer Ausgangspunkt* der vorliegenden Studie. Weil aber darüber hinausgehend unterrichtliche Praxis und darin implizierte Differenz nicht lediglich als situative Differenzherstellung, sondern auch als mit bestehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verknüpfte Praxis verstanden wird, bedient sich die Studie nicht nur praxeologischer, sondern auch poststrukturalistischer und anerkennungstheoretischer Perspektiven. In Anlehnung an forschungsheuristische Reflexionen von Reckwitz (2016a: 33) sowie von Reh und Ricken (2012) werden Praktiken als mit *Diskursen* und *Subjektivierungen* zusammenhängend verstanden und aus diesem Grund auch in den Analysen in einen solchen Zusammenhang gestellt. Dementsprechend fragt die vorliegende Studie auch danach, *welche diskursiven Bezüge in den unterrichtlichen Regulationspraktiken der inklusiven Klassen als relevante Repräsentationen von Differenz (i. S. der Repräsentation von etwas als etwas spezifisch Differentem) fungieren.* Dies ermöglicht vor allem unterrichtliche Dif-

ferenzkonstruktionen auch als Ausdruck der Reproduktion bestehender sozialstruktureller Differenzkategorien wie beispielsweise Klasse oder Behinderung zu analysieren.

Die Perspektive auf unterrichtliche Praktiken als Vollzug eines Subjektivationsgeschehens ermöglicht darüber hinaus zu fragen, *welche regelhaften und relationalen Subjektpositionen – verstanden als Möglichkeit, als jemand Bestimmtes am Unterricht teilnehmen und damit jemand Bestimmtes sein zu können – durch den Vollzug der Regulationspraktiken im Unterricht der inklusiven Klassen hervorgebracht werden.* Darauf aufbauend wird danach gefragt, *inwiefern die differenten Subjektpositionen – vor dem Hintergrund der diskursiven Bezüge und dem Verständnis von Unterricht als Ordnung, die im Kern eine Leistungsordnung darstellt – auch als Ausdruck einer im Unterricht praktisch hergestellten (sozialen) Ungleichheitsordnung zu verstehen sind.* Eine solche analytische Erweiterung des praxeologischen Ausgangspunkts erlaubt es, auf interaktionaler Ebene Differenz auch als situierte Herstellung von Ungleichheit zu erforschen und somit jene für die erziehungswissenschaftliche Inklusionsdebatte zentrale Fragen nach Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit empirisch zu erhellen (vgl. DGfE 2017: 3).

Der Aufbau der vorliegenden Studie gliedert sich deshalb wie folgt: In den theoretischen Grundlegungen des *Kapitel 1* wird der für die Arbeit zentrale Begriff der Differenz zunächst über eine Verhältnisbestimmung zu den Begriffen der Gleichheit und Singularität eingeführt (1.1). Es folgt eine sozialtheoretische Verortung (1.2), zum einen in der Ethnomethodologie (vgl. Garfinkel 1967) und dem Konzept des *doing difference* (vgl. West und Fenstermaker 1995; Fenstermaker und West 2001) und zum anderen in der Praxistheorie nach Schatzki (1996, 2001a, 2001b, 2002) und Reckwitz (2003). Aufgrund der darin dargelegten Begrenztheit praxeologischer Differenzforschung gründet die vorliegende Studie darüber hinaus auf (post-)strukturalistischen Ansätzen (1.3), die insbesondere im Anschluss an Butler (1997a, 2001b, 2003, 2006, 2011) dargelegt werden. Es folgen zwei erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit Differenz (1.4). Dies geschieht zunächst in Bezug auf die im Zuge von schulischer Inklusion geführte Diskussion über die Dekategorisierung von Differenz. Daran anschließend folgt eine Perspektive auf die pädagogische Anerkennung von Differenz.

Für die Gegenstandsbestimmung in *Kapitel 2* werden zunächst die empirischen Befunde unterrichtlicher Differenzforschung wiedergegeben und auf dieser Basis Forschungsdesiderate einer unterrichtlichen Differenzforschung im Kontext schulischer Inklusion formuliert (2.1). Auf den praxeologischen Verortungen und dem Forschungsstand aufbauend, wird das der Studie zugrundeliegende Verständnis von Unterricht dargelegt und in Anlehnung an Reh et al. (2011) als *pädagogische Differenzordnung* bestimmt (2.2). In den anschließenden Reflexionen zur gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Inklusion werde ich meinen Gegenstand als *Unterricht in inklusiven Schulklassen* bestimmen und damit zunächst von inklusivem Unterricht abgrenzen (2.3). Daraufhin folgt die praxeologische Bestimmung von Klassenführung als unterrichtliche Praktiken der Interaktionsregulation (2.4.) *Kapitel 3* begründet den Forschungszugang methodologisch als eine auf teilnehmender Beobachtung beruhende *Praxeographie*. Damit grenze ich mich insofern vom Begriff der Ethnographie ab, als in meiner Studie nicht Ethnien, sondern Praktiken die zentrale Untersuchungseinheit bilden (3.1). Es folgen methodologische Reflexionen zu zentralen Herausforderungen der Erforschung von Differenz mittels Beobachtungen (3.2).

*Kapitel 4* formuliert die auf den vorangegangenen Überlegungen beruhende Fragestellung der vorliegenden Studie (4.1) sowie heuristische Analyseperspektiven meiner Arbeit. Neben jenem praxeographischen Zugang zu Differenz werde ich aufzeigen, wie Differenzherstellung

als Hervorbringung relationaler Subjektpositionen rekonstruiert werden kann (4.2) und wie es möglich ist, anhand der Kontextualisierung situativer Praktiken Aussagen zur Reproduktion von Bildungsungleichheit in den unterrichtlichen Praktiken zu treffen (4.3). Darüber hinaus wird beschrieben, inwiefern sich der Forschungsprozess und die Datenauswertung der vorliegenden Studie an die *Grounded Theory Methodologie* anlehnen (4.4). Das Kapitel schließt mit der Beschreibung des vollzogenen Forschungsprozesses und der beobachteten Schulen sowie Schulklassen (4.5).

Den theoretischen und methodologischen Reflexionen folgend nehmen die empirischen Rekonstruktionen des *Kapitel 5* zunächst eine pädagogische Differenzierung der Lehrpersonen in den Praktiken der Interaktionsregulation in den Blick: Über den kontrastiven Vergleich zweier Auszeitpraktiken wird dargelegt, wie Lehrpersonen in der Differenzierung der Regulationspraxis Schüler\*innen zuschreiben, ob diese den gestellten unterrichtlichen Anforderungen genügen können oder dies nicht können und deshalb vom Unterricht freigestellt werden (5.1). Die so rekonstruierte Differenzierung in *Können* und *Nicht-Können* wird darauf aufbauend anhand verschiedener Regulationspraktiken dargelegt und durch weitere kontrastive Vergleiche ausgearbeitet (5.2). Als maximaler Kontrast zu jener differenzierenden Regulation entlang von *Können* und *Nicht-Können* folgt die Rekonstruktion einer *gleichsetzenden* unterrichtlichen Regulationspraxis (5.3). Die anschließende analytische Zwischenbetrachtung zeigt auf, dass Lehrpersonen Schüler\*innen in differenzierenden Regulationspraktiken genügende bzw. ungenügende Leistungs- und Handlungsfähigkeit zuschreiben und so jene *Fähigkeitsdifferenz* zwischen den Schüler\*innen performativ hervorbringen (5.4). Da demnach die Zuschreibung individueller Leistungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler\*innen das zentrale Kriterium der Differenzierung der Interaktionsregulationen im Unterricht darstellt, rekonstruiert das folgende Kapitel (subjektexterne) Faktoren, die das Zustandekommen dieser Zuschreibung von Fähigkeiten beeinflussen (5.5). Eine Zusammenfassung der Rekonstruktionen schließt das Kapitel ab (5.6).

Auf Basis der so erarbeiteten praxeologischen Ausgangsperspektive auf Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Differenzierungen folgen in *Kapitel 6* Kontextualisierungen der Praktiken, die es ermöglichen, einen Zusammenhang der situativen Zuschreibung genügender bzw. ungenügender Fähigkeiten zu der schulischen Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs – dessen Beantragung von den Lehrpersonen als *Krankschreibung* bezeichnet wird – herauszuarbeiten. Gezeigt wird, dass ein Zusammenhang zu den Praktiken besteht, obwohl Lehrpersonen ihre praktischen Differenzierungen keinesfalls exakt entlang der Differenz von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausrichten (6.1). Analysiert wird darauf aufbauend (6.2), dass und wie die Differenzkategorie (Lern-) Behinderung, die einem sonderpädagogischen Förderbedarf zentral zugrunde liegt (6.2.1), als *diskursive Deutungsressource* die unterrichtlichen Differenzierungen konstituiert (6.2.2) und die Erwartungen der Lehrpersonen gegenüber den Fähigkeiten der Schüler\*innen strukturiert (6.2.3). Auf Basis dieser Analysen lässt sich darlegen, dass durch die differenzierenden unterrichtlichen Regulationspraktiken bestimmte Schüler\*innen (sowohl dauerhaft als auch vorübergehend) am Unterricht *im Modus einer Krankschreibung* teilnehmen, weil sie von (Teilen der) unterrichtlichen Anforderungen auf Basis der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten *freigestellt* werden (6.3). Die so durch die Regulationen hergestellte *legitim abweichende Teilnahme* bringt die *Subjektposition* des\*der krankgeschriebenen Schüler\*in in der unterrichtlichen Ordnung inklusiver Schulklassen hervor: Schüler\*innen können auf der Basis der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten am Unterricht unter reduzierten Anfor-

derungen *legitim abweichend* teilnehmen. Aufgrund des Zusammenhangs dieser praktischen unterrichtlichen *Krankschreibung* zur Kategorie der (Lern-)Behinderung (re-)produziert die *dauerhafte Teilnahme im Modus der Krankschreibung* zugleich *performativ (Lern-)Behinderung* (6.3.1). Dabei lässt sich diese Praxis nur vor dem Hintergrund impliziter Fähigkeitserwartungen an Schüler\*innen umfassend verstehen, weil diese impliziten Erwartungen eine ursächliche Bedingung für jene ‚eigentlichen‘ unterrichtlichen Anforderungen und damit für die Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten sind (6.3.2). Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und auf quantitative Befunde bezüglich der Reproduktion von Bildungsungleichheit durch die sozial selektive Zuschreibung von Lernbehinderung bezogen (6.4).

Die Diskussion der Ergebnisse in *Kapitel 7* der Studie fokussiert abschließend auf zwei Aspekte: Zunächst werden die Erträge der Studie für eine theoretische Erweiterung bestehender Konzipierungen von Klassenführung diskutiert (7.1). Als zweiter Aspekt folgt eine empirisch fundierte Bestimmung der Spezifik eines inklusiven Unterrichts. Diese Spezifik wird zudem mit bestehenden präskriptiven Konzeptionen inklusiven Unterrichts verglichen (7.2).

Die Arbeit endet mit weiterführenden Forschungsperspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsforschung im Kontext eines Unterrichts mit inklusivem Anspruch (8).

### **Was geschieht im inklusiven Unterricht? Wie differenzieren Lehrkräfte dort? Und was bedeutet das für die Herstellung von Differenz und Ungleichheit?**

Die vorliegende poststrukturalistische Ethnographie rekonstruiert eine zentrale unterrichtliche Differenzierung der Lehrkräfte. Diese regulieren Schüler\*innen entlang der Differenz *genügende Fähigkeit vs. ungenügende Fähigkeit*. Wer den Anforderungen (vermeintlich) genügen kann, wird dahingehend reguliert, sich auch entsprechend zu verhalten. Wer dies nicht kann, darf abweichen. So wird alltäglich hergestellt, wer für den Unterricht un/genügend fähig ist.

Mit der Perspektive der Disability Studies wird deutlich: Auch im ‚inkluisiven‘ Unterricht gelten universelle Fähigkeitserwartungen. Sie sind die Ursache der Konstruktion ungenügend fähiger Schüler\*innen und die Grundlage dafür, ihnen eine legitim abweichende Teilhabe zu ermöglichen. Zugleich wird genau durch diese dauerhafte Praxis schulische Behinderung hergestellt.



#### **Der Autor**

**Thorsten Merl**, geboren 1984, Dr. phil.

Studium B.A. Soziale Arbeit und M.A. Erwachsenenbildung / Interkulturelle Bildung. Seit 2013 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der

Universität zu Köln. Zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der TH Köln. Schwerpunkte der Forschung: Inklusion und Teilhabe, Differenz und soziale Ungleichheit, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, pädagogische Professionalität.

978-3-7815-2286-2



9 783781 522862