

# Differenz am Gymnasium

## Das Maskieren von Differenz und Exklusion am Beispiel eines inkluisiven Gymnasiums

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

Lena Ludwig (geb. Brinkmann)

Tübingen

2024

1. Betreuer: Prof. Dr. Thorsten Bohl
2. Betreuer: Prof. Dr. Marcus Emmerich

Tag der mündlichen Prüfung: 19.11.2024

Dekanin: Prof. Dr. Taiga Brahm

1. Gutachter: Prof. Dr. Thorsten Bohl
2. Gutachter: Prof. Dr. Marcus Emmerich

## Danksagungen

Im Rahmen meiner Promotion möchte ich mich ganz herzlich bei meinen Betreuern Prof. Dr. Thorsten Bohl und Prof. Dr. Marcus Emmerich bedanken. Prof. Dr. Thorsten Bohl hat durch seine umfassende fachliche Expertise, seine kontinuierliche Unterstützung in jeder meiner Arbeitsphasen und seine kritischen Anregungen maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Seine Geduld und sein unermüdliches Engagement waren für mich von unschätzbarem Wert. Ebenso bedanke ich mich bei Prof. Dr. Marcus Emmerich für seine fachliche Unterstützung und seine kritischen Rückmeldungen, die meine Arbeit sehr bereichert und mich in meinem Forschungsprozess vorangebracht haben.

Ein aufrichtiger Dank gebührt den Lehrkräften der untersuchten Schulen, deren Offenheit und Bereitschaft zur Teilnahme entscheidend für die Durchführung und den Erfolg meiner Studie waren.

Ich bin meinen Kolleg:innen in den Forschungswerkstätten dankbar, mit denen ich meine Arbeit und mein empirisches Material diskutieren konnte. Besonders möchte ich das Forschungskolloquium unter der Leitung von Dr. Daniel Goldmann, die Interpretationsgruppe Ethnografie von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen innerhalb der DGfE-Sektion Schulpädagogik sowie die Forschungswerkstatt unter der Leitung von Prof. Dr. Jörg Strübing erwähnen. Ein herzlicher Dank geht darüber hinaus an Prof. Dr. Marcus Syring, Dr. Daniel Goldmann, Dr.in Dominique Matthes, Dr. Sven Pauling und Dr. Florian Cristobal Klenk für ihre fortwährende Unterstützung, die konstruktiven Anmerkungen, die schriftlichen Korrekturen während der gesamten Promotionsphase und den wertvollen kollegialen Austausch, der meine Arbeit und mich stets bereichert hat.

Eine Promotion ist nicht nur eine intensive fachliche Auseinandersetzung mit einem Forschungsfeld, sondern auch eine persönliche Reise, die von emotionalen Hürden geprägt ist. Für mich bedeutete dies vor allem, den Glauben an mich selbst zu stärken. Von Herzen möchte ich deshalb meinen Eltern, Ilka und Dieter danken, die hierfür durch ihre liebevolle Art den Grundstein gelegt haben. Meiner gesamten Familie und meinen Freund:innen möchte ich für ihre bedingungslose Unterstützung und ihr Vertrauen in mich danken. Ein besonderer Dank geht an Paula und Sarah, die mich mit dem Korrekturlesen meiner Arbeit sehr unterstützt haben. Meinem Ehemann Fabian und unserer Tochter Nora möchte ich von Herzen für ihre Liebe und ständige Ermutigung danken, die mir die nötige Kraft gegeben haben, diese Dissertation zu vollenden. Ohne sie wäre dieser Weg nicht so erfüllend und erfolgreich gewesen.

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig und nur unter Zuhilfenahme ausgewiesener Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Tübingen, 05.07.2024

Lena Ludwig (geb. Brinkmann)

## Zusammenfassung

Die inklusive Beschulung aller Schüler:innen in Regelschulen ist bildungspolitisch normativ aufgeladen und zugleich von einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsdesiderat geprägt. Insbesondere am untersuchten Fallgymnasium zeigt sich eine Spannung zwischen der Inklusion als pädagogischer Programmatik einerseits und der Selektions- und Allokationsfunktion eines Gymnasiums andererseits. Diese Arbeit untersucht, wie die Differenzierung von Schüler:innen im Anspruch von Inklusion am Gymnasium funktioniert.

Insgesamt wurden Beobachtungsprotokolle und Interviews im Rahmen des Forschungsstils der Grounded Theory Methodologie ausgewertet. Dabei wurden die folgenden drei Fragestellungen beantwortet: Wie differenzieren Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium und welche Schüler:innen werden dabei wie berücksichtigt bzw. nicht berücksichtigt? Welche Deutungsmuster haben Lehrkräfte zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen eines inklusiven Gymnasiums? Und wie maskieren Lehrkräfte Differenz am inklusiven Gymnasium? Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse dieser Dissertation eine komplexe Sinnstruktur auf der Ebene von Praktiken und Deutungsmustern, welche die Exklusion von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Schüler:innen mit einem zugeschriebenen Migrations- und Fluchthintergrund durch das Maskieren der Differenzen legitimiert. Die beobachteten und befragten Lehrkräfte blieben durch das Maskieren von Differenzen am untersuchten Gymnasium handlungsfähig, denn ihnen kommt die anspruchsvolle Aufgabe zu, eine Differenzierungspraxis zu etablieren, die legitime Formen der Exklusion ermöglicht, zeitgleich aber auch auf einer sichtbaren Ebene Schüler:innen inkludiert.

Diese Dissertation ist als publikationsbasierte Arbeit angelegt und beruht auf drei Artikeln, die unterschiedliche Teilaspekte der übergeordneten Fragestellung aufgreifen und in denen die (Teil-)Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden (Anhang 1-3). Die Artikel sind in der Zeitschrift für Pädagogik, dem Forum für Qualitative Sozialforschung und der Zeitschrift für Inklusion erschienen.

# Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNGEN .....	I
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG .....	II
ZUSAMMENFASSUNG.....	III
TABELLENVERZEICHNIS .....	VII
<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>2. ANLIEGEN, ZIELE UND ZENTRALE FORSCHUNGSFRAGEN.....</b>	<b>3</b>
2.1. ANLIEGEN UND ZIELE DER STUDIE DIFFERENZ AM GYMNASIUM.....	3
2.2. ZENTRALE FORSCHUNGSFRAGEN .....	4
<b>3. THEORETISCHE SETZUNGEN UND EMPIRISCHER FORSCHUNGSSTAND .....</b>	<b>5</b>
3.1. SYSTEMTHEORETISCHE PERSPEKTIVE AUF INKLUSION UND EXKLUSION .....	5
3.2. PRAXISTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN AUF DIFFERENZ.....	9
3.3. SOZIALE DEUTUNGSMUSTER ALS HEURISTISCHES KONZEPT .....	11
3.4. EMPIRISCHE STUDIEN ZUR DIFFERENZIERUNG VON SCHÜLER:INNEN .....	12
3.4.1. <i>Leistung als pädagogische Ordnung</i> .....	14
3.4.2. <i>Differenzsetzungen entlang zugeschriebener Ethnizität</i> .....	15
3.4.3. <i>Inklusiver Unterricht</i> .....	18
3.4.4. <i>Die Grenzen des Sagbaren und Nicht-Sagbaren im pädagogischen Handeln von Lehrkräften</i> .....	21
3.5. ZUSAMMENFASSUNG DES FORSCHUNGSSTANDES UND DESIDERATE.....	24
<b>4. METHODISCHES VORGEHEN .....</b>	<b>27</b>
4.1. DIE GROUNDED THEORY ALS FORSCHUNGSSTRATEGIE.....	27
4.2. SAMPLE .....	29
4.2.1. <i>Das inklusive Rosa-Luxemburg Gymnasium und das sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum Karl-Marx-Schule</i> .....	29
4.2.2. <i>Die klassisch-humanistische Karl-Liebknecht Schule</i> .....	31
4.2.3. <i>Datenübersicht</i> .....	31
4.3. QUALITATIVE MEHREBENENANALYSE .....	34
4.4. GESAMTÜBERSICHT VON FORSCHUNGSFRAGEN, DATENERHEBUNGS- UND AUSWERTUNGSVERFAHREN.....	35
<b>5. DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSTÄTIGKEITEN DER STUDIE „DIFFERENZ AM GYMNASIUM“ .</b>	<b>36</b>
5.1. EBENE DER INTERAKTION - "GENAU, ER IST DEKO" - DE-THEMATISIERUNGS- UND MASKIERUNGSPRAKTIKEN IM UNTERRICHT EINES INKLUSIVEN GYMNASIUMS (LUDWIG, 2021) .....	36
5.2. EBENE DER DEUTUNG - "DU BIST ZU DOOF, DU BIST RAUS, JA? VON WEGEN INKLUSION UND SO" – DEUTUNGSMUSTER VON LEHRKRÄFTEN ZUR INKLUSION UND EXKLUSION VON SCHÜLER*INNEN EINES INKLUSIVEN GYMNASIUMS (BRINKMANN, 2021) .....	37

5.3. RELATIONIERUNG DER EBENEN „(...) DES DURCHSCHAUN DIE SCHÜLER NET GLEICH (...)“ - DAS MASKIEREN VON DIFFERENZ DURCH LEHRKRÄFTE AM INKLUSIVEN GYMNASIUM. EINE MEHREBENENANALYTISCHE BETRACHTUNG (LUDWIG, 2023) 38

<b>6. DISKUSSION.....</b>	<b>40</b>
6.1. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ZENTRALEN ERGEBNISSE .....	40
6.2. FAZIT .....	44
6.3. IMPLIKATIONEN FÜR DIE ERSTE PHASE DER LEHRER:INNENBILDUNG UND DIE SCHULPRAXIS .....	45
6.4. LIMITATIONEN DER DISSERTATIONSSTUDIE UND VORSCHLÄGE FÜR KÜNFTIGE FORSCHUNGEN .....	47
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>49</b>
<b>ANHANG: EINZELBEITRÄGE DER PUBLIKATIONSBASIERTEN DISSERTATION .....</b>	<b>62</b>

# Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1. PRAKTIKEN DER STUDIE DIFFERENZ AM GYMNASIUM (LUDWIG 2022, S. 835).....	40
ABBILDUNG 2. DEUTUNGSMUSTER DER STUDIE DIFFERENZ AM GYMNASIUM.....	42



# Tabellenverzeichnis

TABELLE 1. DATENÜBERSICHT ROSA-LUXEMBURG-GYMNASIUM UND KARL-MARX-SCHULE.....	33
TABELLE 2. DATENÜBERSICHT KARL-LIEBKNECHT GYMNASIUM .....	33
TABELLE 3. GESAMTÜBERSICHT VON FORSCHUNGSFRAGEN, DATENERHEBUNGS- UND AUSWERTUNGSVERFAHREN.....	35

# 1. Einleitung

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich die Diskussion um ein inklusiveres Schulsystem intensiviert. Fragen von Verteilungsgerechtigkeit und Teilhabeproblematiken haben Einzug in die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen und Forschungen gefunden und dennoch kann folgendes konstatiert werden: „Angesichts einer jahrzehntelangen Tradition gegliederter und tendenziell auf Homogenität ausgerichteter Schulstrukturen bestehen wenig Erfahrungen und Routinen in der alltäglichen Arbeit mit wirklich heterogenen Lerngruppen im Bereich der Sekundarschulen“ (Bohl, 2023, S. 263). Ein Forschungsdesiderat besteht vor allem im Bereich der Differenzierungspraxis der Lehrkräfte an inklusiven Sekundarschulen, die eine Beschulung aller Schüler:innen gemäß der Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention nach einem „include education system at all levels“ (United Nations, 2006, Artikel 24) ermöglichen. Eine Inklusion aller Schüler:innen, im Sinne eines Imperativs der Vollinklusion (Stichweh, 2009) gilt es moralisch anzustreben, während die Exklusion von Schüler:innen nur dann legitim erscheint, „soweit sie in die Form einer Inklusion gebracht wird“ (Stichweh, 2009, S. 37). Inklusive Schulen sind dabei besonders mit dem Problem der De-Kategorisierung (Katzenbach, 2015) von Schüler:innen marginalisierter oder vulnerabler Gruppen konfrontiert und müssen Bedingungen für ein Thematisieren und Nicht-Thematisieren von ungleichheitsrelevanten Kategorien aushandeln. Aus der bisherigen Forschung zum inklusiven Unterricht geht hervor, dass Lehrkräfte Schüler:innen entlang zugeschriebener (un-)genügender Fähigkeiten differenzieren und dadurch legitime Formen von Exklusionen erzeugen (Merl, 2019). Die inklusive Beschulung an Gymnasien, die als Institution den höchsten deutschen Bildungsabschluss vergeben, wurde bislang wenig erforscht. Dieses Desiderat ist jedoch nicht gerechtfertigt, da das Gymnasium in Baden-Württemberg die beliebteste Schulart ist<sup>1</sup>, wie die

---

<sup>1</sup> Seit dem Schuljahr 2012/2013 liegt die Übergangsquote bei über 42% (Statistisches Landesamt Baden Württemberg, 2024).

Übergangsquote von 45% nach der Grundschule zeigt (Statistisches Landesamt Baden Württemberg, 2024). Angesichts dieser Beliebtheit und der zentralen Rolle des Gymnasiums im deutschen Bildungssystem ist bei dem hier untersuchten inklusiven<sup>2</sup> Gymnasium von einem schulartenspezifischen Spannungsverhältnis zwischen programmatischer Inklusion und Selektion am Gymnasium auszugehen.

In dieser Dissertationsstudie wurde der übergeordneten Fragestellung nachgegangen, wie die Differenzierung von Schüler:innen im Anspruch von Inklusion am Gymnasium funktioniert, wenn sie mit legitimen und illegitimen Formen der Exklusion einhergeht.

Einführend werden in Kapitel 2 Anliegen, Ziele und zentrale Forschungsfragen der Dissertationsstudie „Differenz am Gymnasium“ dargestellt. Anschließend werden die theoretischen Setzungen und der empirische Forschungsstand skizziert (Kapitel 3). Es folgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens (Kapitel 4) und die Darstellung der Forschungstätigkeiten (Kapitel 5) entlang der entsprechenden Artikel. Der Mantelteil endet mit der Diskussion der zentralen Ergebnisse, den Implikationen für die erste Phase der Lehrer:innenbildung und Schulpraxis sowie einer Darstellung der Limitationen der Studie.

---

<sup>2</sup> Die Beschreibung Inklusiv wird aus der Selbstbeschreibung der Schule auf der Homepage, in Interviews und im Leitbild abgeleitet.

## 2. Anliegen, Ziele und zentrale Forschungsfragen

Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst die Anliegen und Ziele der Studie „Differenz am Gymnasium“ benannt. Im Anschluss folgen die drei zentralen Forschungsfragen, die zwar erst aus den theoretischen Setzungen und dem Forschungsstand (Kapitel 3) sowie dessen Desiderate abgeleitet wurden, jedoch schon an dieser Stelle, für einen besseren Lesefluss kurz skizziert werden. Dabei werden die Forschungsfragen den drei Artikeln zugeordnet, die im Rahmen dieser publikationsbasierten Dissertation veröffentlicht wurden.

### 2.1. Anliegen und Ziele der Studie Differenz am Gymnasium

Der Diskurs um eine inklusive Beschulung, also die Teilhabe aller Schüler:innen am Unterricht jenseits ihrer individuellen Unterschiede und ungleichheitskritischen Voraussetzungen, ist normativ stark aufgeladen. Im Schuljahr 2015/2016 wurde das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK) mit Änderungen der Landesschulgesetze für alle Schularten rechtskräftig. Auch wenn Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Möglichkeit haben, an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet zu werden, wurde das Sonderschulwesen nicht aufgelöst. Offen bleibt, wie die Schulen mit möglichen pädagogischen Problemen umgehen und welche Folgen dies für die betroffenen Schüler:innen hat (Brinkmann, 2021). Besonders am Gymnasium, der Schulform, die den höchsten Schulabschluss in Deutschland vergibt, kann eine spannungsreiche Parallelität von Exklusivitätsansprüchen (Helsper et al., 2018) und Orientierungen an inklusiven Prozessen vermutet werden (Brinkmann, 2021). Die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung kann hier einen analytischen Beitrag leisten, der evidenzbasiert Aussagen und somit Diskussionsanreize über inklusive Differenzierung am Gymnasium schafft.

Ein weiteres Anliegen und Ziel dieser Studie ist es, das Problem der Reifizierung von Differenzkategorien (Kapitel 3.1) in die Konzeption des Forschungsdesigns miteinzubeziehen und so eine methodologisch begründete Analysefolie bereitzustellen, die es ermöglicht, Exklusionen von bestimmten Schüler:innen(-gruppen) abzubilden, ohne dabei auf die kategorialen Unterscheidungen der Beobachter:in (Forscher:in) zurückgreifen zu müssen (Kapitel 3.1).

## 2.2. Zentrale Forschungsfragen

Übergeordnet wird danach gefragt, wie eine Differenzierung von Schüler:innen im Anspruch von Inklusion am Gymnasium funktioniert, wenn sie mit legitimen und illegitimen Formen der Exklusion (Kapitel 3.1) einhergeht. Präzisiert und den jeweiligen Artikeln zugeordnet wird diese übergeordnete Fragestellung wie folgt:

Fragestellung 1 (Artikel 1; Ludwig, 2022): Wie differenzieren Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium und welche Schüler:innen werden dabei wie berücksichtigt bzw. nichtberücksichtigt?

Fragestellung 2 (Artikel 2; Brinkmann, 2021): Welche Deutungsmuster haben Lehrkräfte zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen eines inklusiven Gymnasiums?

Fragestellung 3 (Artikel 3; Ludwig, 2023): Wie maskieren Lehrkräfte Differenz am inklusiven Gymnasium?

### 3. Theoretische Setzungen und empirischer Forschungsstand

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die theoretischen Setzungen der Studie „Differenz am Gymnasium“ offengelegt. Dabei werden eine systemtheoretische Perspektive auf Inklusion und Exklusion (Kapitel 3.1), praxistheoretische Perspektiven auf Differenz (Kapitel 3.2) und soziale Deutungsmuster als heuristisches Konzept (Kapitel 3.3) in ein forschungspragmatisches Verhältnis zueinander gesetzt. Die Variation der theoretischen Blickwinkel wird im Sinne von „sensitizing concepts“<sup>3</sup> (Blumer, 1954, S. 7) im Rahmen der Grounded Theory Methodologie (Kapitel 5) als Beschreibungsoption genutzt, um in den empirischen Daten mehrere Ebenen einer pädagogischen Praxis beobachtbar zu machen, die sich im Kontext eines (vermeintlich) inklusiven Gymnasiums bewegt. Deshalb wird der Fokus auf jene methodologischen Überlegungen gelegt, die sich aus den theoretischen Setzungen und dem empirischen Forschungsstand ableiten lassen.

#### 3.1. Systemtheoretische Perspektive auf Inklusion und Exklusion

Empirische Forschungsprojekte, welche die Inklusion und Exklusion von bestimmten Schüler:innen(gruppen) betrachten, sind in besonderer Art und Weise mit der Reifizierung von Kategorien sozialer Ungleichheit konfrontiert, da Beobachtung erst durch die Differenzsetzungen der Forschenden ermöglicht wird (Emmerich & Hormel, 2017; Budde, 2014). Diese Arbeit schließt deshalb an ein systemtheoretisches Verständnis von Inklusion und Exklusion an, welches auf die Annahme verzichtet, „Gesellschaft bestehe aus kategorial unterscheidbaren Gruppen von Individuen“ (Emmerich, 2017, S. 103). In dieser Theoriearchitektur wird davon ausgegangen, dass Gesellschaft Kommunikation ist und „dass die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion die Frage der Bezeichnung oder der Adressierung von Personen in Sozialsystemen betrifft“ (Stichweh, 2009, S. 30). Damit beziehen sich Inklusion und

---

<sup>3</sup> Kelle und Kluge (2010) beziehen sich auf Blumer (1954) und führen aus, dass es dabei um „gerade nicht definitive Konzepte, d.h. scharf umrissene, wohldefinierte und präzise operationalisierte Begriffe, sondern offene Konzepte, die den Untersucher oder die Untersucherin für die Wahrnehmung sozialer Bedeutungen in konkreten Handlungsfeldern sensibilisieren“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 28) geht.

Exklusion auf „die Sozialdimension der Kommunikation (im Unterschied zur Sach- und Zeitdimension)“ (Stichweh, 2009, S. 30). Inklusion und Exklusion können analytisch als kommunikative Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung von Schüler:innen im Erziehungssystem (Stichweh, 2009, S. 36) entlang der drei Systemebenen Interaktion, Organisation und Gesellschaft (Luhmann, 1991, S. 16) gefasst werden. Für schulische Inklusion kann daran anschließend mit Goldmann (2021) gefragt werden, „ob die Schüler\*innen im Unterricht anwesend sind, sie Schüler\*innen einer bestimmten Schule sind und ob sie im Unterricht pädagogisch d.h. als Lernende adressiert werden“ (Goldmann, 2021, S. 208).

Eine ebenfalls bedeutsame Beschreibungsoption von empirischen Material stellen die Askription und Klassifikation von Schüler:innen dar. Sie lassen sich „*als eine spezifische Form der Beobachtung konzeptualisieren, die im Modus von Inklusion/Exklusion die Adressierung von Personen ermöglicht* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 82). Die Klassifikation bezieht sich dabei auf die „Logik der Unterscheidung“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 82), wohingegen sich die Askription auf die „Logik des Bezeichnens“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 82) bezieht. Die Askription ist insofern ein „Zuschreibungsakt“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 82), der in Bezug auf individuelle oder kollektivistische Merkmale wie z.B. ethnisch codierte Zugehörigkeiten von Schüler:innen (Diehm et al., 2013) im empirischen Material bedeutsam werden kann.

Mit dem Imperativ der Vollinklusion (Stichweh, 2009) oder Inklusion als Programmatik (Katzenbach, 2016) wird die asymmetrische Unterscheidung von Inklusion und Exklusion auf der Ebene von Normen, Semantiken und Werten deutlich (Stichweh, 2009, S. 37). Stichweh (2009) hält fest, dass es einen „*normativen bias* [Hervorhebung v. Verf.]“ gebe. So sei Inklusion anzustreben, wohingegen es gelte, Exklusion zu vermeiden (Stichweh, 2009, S. 37). Damit „ist Exklusion nur ‚zulässig‘, soweit sie in die Form einer Inklusion gebracht wird“ (Stichweh, 2009, S. 37). Mit Blick auf empirisches Material wäre zu klären, wie sich die Form der legitimen Exklusion in der beobachteten Praxis gestaltet. Methodisch sind jedoch Nicht-Berücksichtigungen, also Exklusionen von Schüler:innen, weitaus schwerer zu identifizieren, da „sie eine Sequenz von Kommunikationsereignissen voraussetzen, in denen eine inklusive Kommunikation hätte erfolgen können, aber eine solche inklusive Kommunikation nicht verwendet worden ist“ (Stichweh, 2013). Im Rahmen

der Analyse des Datenmaterials wurde deshalb die Frage an das Material gestellt: Welche inklusive Kommunikation hätte erfolgen können? (Ludwig, 2021, S. 834). Während der Datenauswertung der Beobachtungsprotokolle erwiesen sich vor allem Bezugnahmen von Schüler:innen auf die Exklusionen in der Interaktion im Unterricht als besonders aufschlussreich (Ludwig, 2021) Bei den Interviews konnten die Bezugnahmen der Interviewerin (Autorin) auf die Exklusionen in der Phase des exmanenten Nachfragens empirisch nutzbar gemacht werden (Kapitel 4 & Brinkmann, 2022).

Die Differenzen zwischen Schüler:innen werden dabei in Selbstbeschreibungen der Praxis häufig als „natürliche Differenz“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 169) gehandhabt und erscheinen „dem pädagogischen Einwirken als vorgelagert“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 169). Diese Naturalisierung verhindert eine Veränderbarkeit von Differenzen. So erscheinen beispielsweise Geschlechter oder Ethnien als eine natürliche Gegebenheit und nicht als kommunikativer Akt der Zuschreibung. Dies ist vor allem im Hinblick auf die Generalisierung der Ergebnisse von Bedeutung: Durch Naturalisierungen sind Differenzzuschreibungen weniger reversibel. Dies kann zu einer Fortschreibung der in der Interaktion getätigten Differenzzuschreibung führen und beispielsweise Selektionsentscheidungen (wie den Abgang vom Gymnasium) begründen. Ob dies der Fall ist, müsste sich jedoch erst im Material zeigen.

In einem meritokratischen Schulsystem stellt Leistung die zentrale Systemreferenz dar: „Die Organisationsebene *verarbeitet* [Hervorhebung v. Verf.] ‚Leistung‘ in Form von Zensuren, Zeugnissen und Zertifikaten und damit als Selektion ‚steuerndes‘ Symbol; die Interaktionsebene *erzeugt* [Hervorhebung v. Verf.] die benötigten Leistungssymbole durch Attribuierung von Zensuren auf beobachtete Lernleistungen“ (Emmerich & Hormel, 2011, S. 347). Legitimation erlangt das Schulsystem dabei „nicht (nur), indem es gegenüber der Gesellschaft Leistung als Norm oder Wert im Sinne eines Sollens vorgibt, sondern indem es die individualistische Askription von Leistung als Hervorbringung einer ‚natürlichen‘ Differenz der Leistungsunterschiede glaubhaft machen kann. Im Fall pädagogischer Institutionen läge entsprechend ein Prozess der gesellschaftlichen Naturalisierung des Wertes Leistung vor“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 51). Folglich ist die Zuschreibung von individueller Leistung von



Schüler:innen durch Lehrkräfte mit dieser Perspektive auch als legitime Form der Exklusion zu fassen, die in einem meritokratischen Schulsystem durch die Naturalisierung unveränderbar scheint und somit als leistungsbezogene Allokation legitimiert wird. Im Gegensatz dazu sind „*kollektivistische Askriptionen* [Hervorhebung v. Verf.], die im Modus der Zuschreibung von Gruppenzugehörigkeit operieren“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 33) keine Form der legitimen Exklusion, da sie „die bürgerlichen Werte der Gleichheit und Freiheit der Individuen, denen moderne Institutionen verpflichtet sind, unterlaufen“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 33). Somit sei die Kopplung von individualistischen und kollektivistischen Askriptionen in eine ungleichheitssoziologische Perspektive mit einzubeziehen (Emmerich & Hormel, 2013, S. 33). Die Stärke einer ethnografisch ausgerichteten Differenzforschung liegt aufgrund der Vielfalt potenzieller Datenformate (z.B. Beobachtungen, Interviews, Schuldokumente etc.) darin, die Chancen einer empirischen Abbildung der Koppelung individualistischer und kollektivistischer Askriptionen der Lehrkräfte im Modus von Inklusion und Exklusion zu erhöhen.

Diese theoretischen Setzungen erlauben eine Beobachtung von Inklusions- und Exklusionsprozessen von Schüler:innen(-gruppen) im Unterricht, ohne auf zuvor definierte Differenzkategorien wie beispielsweise Ethnizität ausweichen zu müssen, um ihren Untersuchungsgegenstand zu konstituieren (Ludwig, 2022, S. 841). Leitend in der Rekonstruktion des empirischen Materials waren nicht Differenzkategorien, die durch die Beobachterin (Autorin) an das Material angelegt wurden, sondern die Funktion der Unterscheidung im Modus von Inklusion und Exklusion. Besonders für Unterricht, der im Anspruch von Inklusion steht, scheint dies sinnvoll, da Lehrkräfte vor dem Paradox stehen, auch im inklusiven Unterricht differenzieren zu müssen, ohne dass es sichtbar wird (Ludwig, 2022). Diese kommunikationsbasierte Betrachtung von Unterricht vernachlässigt jedoch jene Phänomene, die nicht kommunikativ explizit aufgerufen werden. Um die Phänomene der Inklusion und Exklusion auch hinsichtlich von Materialitäten, also Räumen, Körpern und Artefakten beschreibbar zu machen, wird zusätzlich an eine praxistheoretische Perspektive auf Differenz im Unterricht angeschlossen (Ludwig, 2022, S. 831).

### 3.2. Praxistheoretische Perspektiven auf Differenz

Sammelbände zur Ausarbeitung von Praxistheorien (z. B. Schäfer, 2016 oder Budde & Eckermann, 2021) sprechen häufig von Theorien im Plural. Dabei sind sie als eine „sozialtheoretische Perspektive“ (Reckwitz, 2003, S. 284) zu behandeln, „welche die einzelnen Autoren übergreift“ (Reckwitz, 2003, S. 284). Sie bieten keine stabilen Theoriearchitekturen an, sondern vielmehr „bloße *frameworks* [Hervorhebung v. Verf.] von Begriffen und Annahmen“ (Hirschauer, 2008, S. 172). Dies macht sie im Sinne einer *flachen Ontologie* (Schatzki, 2016) so ertragreich für die empirische Analyse von Beobachtungsprotokollen, die im Rahmen der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) starke theoretische Vorannahmen zurückweist und stattdessen den „Erfindungsreichtum der Praxis“ (Hirschauer, 2008) abzubilden versucht.

Als wichtigste Grundpositionen einer praxistheoretischen Perspektive sind die materialisierte Form und die implizite Logik des Sozialen, also der Praktik, zu nennen (Reckwitz, 2003, S. 289f). Eine Praktik ist die „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz, 2003, S. 290), verläuft routinisiert und wird durch implizites, geteiltes praktisches Wissen zusammengehalten (Reckwitz, 2003, S. 290). Dieses Wissen ist jedoch nicht einfach von den Akteur:innen explizierbar (Reckwitz, 2003, S. 292). Wie in einer systemtheoretischen Betrachtung (Kapitel 3.1) wird auch in einer praxistheoretischen Perspektive nicht die Intention des Einzelnen ins Zentrum der Analyse gerückt. Vielmehr werden Fragen der Funktionalität der (Sprach-)Praxis und die subjektunabhängige Prozesshaftigkeit des Sozialen fokussiert.

Praxistheorien gehen von einem impliziten Sinn aus, der zwar nicht unbedingt kommunikativ aufgerufen werden kann, jedoch in Körper und Artefakte eingeschrieben und somit zumindest methodologisch beobachtbar ist. Reckwitz (2015) konstatiert die problematische „Doppelstruktur als materiale Körperbewegungen *und* [Hervorhebung v. Verf.] als implizite Sinnstruktur, als Kombination einer Präsenz der Körper und Dinge, die der Beobachtung zugänglich sind, und einer Abwesenheit des impliziten Wissens, dessen indirekte Erschließung immer unvollständig bleiben muß“ (Reckwitz, 2015, S. 196). Das methodische Problem der Beobachtbarkeit des Impliziten ließe sich „in der Praxisanalyse nur behandeln, nicht aber lösen: Der Forscher ist immer auf einen >Rückschluss< vom Expliziten auf das Implizite, von den Bewegungen auf den >sozialen Sinn<

angewiesen“ (Reckwitz, 2015, S. 196). Der rekonstruierte implizite Sinn der Praktiken ist dann evident, wenn er zu dem materialen Teil der Praktik passt (Reckwitz, 2015, S. 197). Damit wäre ein Kriterium der Güte für rekonstruierte Praktiken gesetzt: Die Passung zwischen impliziten Sinn und beobachtbarer Verkörperung. Die explizite Kommunikation hingegen muss nicht unbedingt kongruent mit dem impliziten Sinn sein.

Artefakte schaffen eine Kontinuität oder auch „materiale Verankerung“ (Reckwitz, 2003, S. 291) zwischen situativ und zeitlich voneinander entfernten Praktiken. Dabei entsteht soziale Ordnung durch eine Zusammenhangsbildung einzelner Praktiken, die in ihrem Verhältnis zueinander bzw. im Vollzug hervorgebracht werden (Schatzki, 2002, S. 18). Soziale Ordnung kann in diesem Sinne auch als die „An-Ordnung unterschiedlicher Entitäten“ (Merl, 2019, S. 20) verstanden werden. Die empirische Analyse von sozialen Differenzen in ethnografischen Daten versteht „Differenzen als Elemente im Prozess sozialer Ordnungsbildung“ (Rabenstein & Steinwand, 2018, S. 116). Merl (2019) fasst zusammen, „dass Differenz praxistheoretisch in sozialen Praktiken und spezifischen Ordnungen vollzogen und hervorgebracht wird (Merl, 2019, S. 21). Dies legt nahe, auch Sitzordnungen zu den Beobachtungsprotokollen anzufertigen und diese in die Rekonstruktionen miteinzubeziehen. Soziale Zugehörigkeiten und damit auch Differenzen unterliegen einer Kontingenz und Temporalität im Zuschreibungsakt (Hirschauer, 2014). Nicht beobachtbar sind dementsprechend jene Differenzen, die nicht zugeschrieben werden und sich in einem „Ruhezustand“ (Hirschauer, 2014, S. 183) befinden. So sind Differenzierungen als „Bewegungen multipler Kategorisierungen zwischen Verstärkung und Überlagerung, Stabilisierung und Vergessen, Thematisierung und Dethematisierung“ (Hirschauer, 2014, S. 181) zu beobachten. Emmerich & Hormel (2017) beziehen sich in einer Fußnote auf dieses Konzept und merken an, dass ein ‚undoing‘ nur dann in der Datenanalyse zu beobachten ist, wenn vorher entweder ein ‚doing‘ rekonstruiert werden konnte oder die Normalitätserwartungen der Forscher:innen dafür herangezogen werden (Emmerich & Hormel, 2017, S. 117).

Diese Betrachtung ermöglicht es, eine Askriptionspraxis im Modus von Inklusion und Exklusion als materialisierte, routinisierte Unterscheidungspraxis zu beschreiben, die in menschliche (Schüler:innen- und Lehrer:innen-)Körper eingeschrieben ist und im (Klassen-)Raum beobachtbar wird.

### 3.3. Soziale Deutungsmuster als heuristisches Konzept

Die theoretische und methodologische Ausformulierung einer Theorie sozialer Deutungsmuster fußt historisch gesehen auf dem Manuskript von Oevermann 1973. Jedoch wurde diese Konzeption im Verlauf weiterentwickelt und mannigfaltig methodologisch sowie theoretisch aus- bzw. umformuliert (Lüders, 1991). So entwickelten zum Beispiel Plaß und Schetsche (2001) eine wissenssoziologisch fundierte Theorie sozialer Deutungsmuster. Im Folgenden wird auf ein grundlegendes Verständnis eingegangen, wie Deutungsmuster vor allem mit einer pragmatisch-methodischen Brille zu betrachten sind und wie sie relational zu Bezugsproblemen stehen. Dabei fußt die Wahl der sozialen Deutungsmuster als *heuristisches Konzept* (Lüders, 1991, S. 381) auf der Annahme, dass Forscher:innen zwischen einer strukturtheoretischen (Oevermann, 1973) und einer wissenssoziologischen Ausformulierung (Plaß & Schetsche, 2001) des Deutungsmusteransatzes pragmatisch changieren können, sofern dies für die Analyse der empirischen Daten eine gewinnbringende Perspektive bildet. Deutungsmuster sind hierbei „als relativ zeitstabile abstrakte Bündelung ähnlicher Interpretationen von strukturell bedingten Problemen und Unklarheiten durch eine abgrenzbare soziale Gruppe auf konkreter, situativ-sozialer Ebene“ (Hoffmann, 2017, S. 112) zu verstehen.

Diese theoretische Konzeption von sozialen Deutungsmustern steht metatheoretisch in einem Konflikt mit der system- (Emmerich & Hormel, 2013) und praxistheoretischen (Reckwitz, 2003) Perspektive hinsichtlich der Setzung einer „abgrenzbaren sozialen Gruppe“ (Hoffmann, 2017, S. 112). Denn „Deutungsmuster strukturieren das kollektive Alltagshandeln, in dem sie Modelle von (ideal-)typischen Situationen bereitstellen, unter die Sachverhalte, Ereignisse und Erfahrungen anhand bestimmter Merkmale subsumiert werden“ (Plaß & Schetsche, 2001, S. 523). Dadurch wirken sie komplexitätsreduzierend und halten Subjekte so handlungsfähig (Plaß & Schetsche, 2001, S. 523). Die Theoriearchitekturen von System- und Praxistheorie beziehen sich gerade nicht auf sozial abgrenzbare Gruppen von Individuen, sondern auf (subjektunabhängige) Kommunikation und Praktiken. In dieser Arbeit wird jedoch unter Verwendung einer pragmatisch-empirischen Perspektive (siehe genauer Kapitel 5) gehandelt, wobei die sozial abgrenzbare Gruppe der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Profession kollektiviert wird. Damit sind im

Rahmen dieser Arbeit jedoch keine Individuen im Sinne eines bestimmten Milieus gemeint; Diese Definition der sozialen Gruppe bezieht sich ausschließlich auf ihre professionelle Rolle im Erziehungssystem. Deutungsmuster sind daher nicht als individuelle Deutungs- und Handlungshorizonte zu verstehen, sondern beziehen sich auf theoretisch beschreibbare Bezugsprobleme.

Das sogenannte Bezugsproblem ist ein theoretisch beschreibbares Problem der pädagogischen Praxis. Damit bietet es einen Fluchtpunkt in der Datenanalyse, um welches sich die einzelnen Deutungen hin zu Mustern verdichten lassen (Hoffmann, 2019, S. 209). Es wird von der These ausgegangen, dass „es in einer (pädagogischen) Praxis ein Problem gibt, das sich nicht nur einem\_einer Akteur\_in allein, sondern einer großen Zahl bzw. allen Akteur\_innen in diesem stellt“ (Hoffmann, 2019, S. 209). Das Bezugsproblem wurde in dieser Studie im Verlauf der Dateninterpretation in einem induktiv-deduktiven Wechselspiel herausgearbeitet. Die Fragekonstruktion der funktionalen Analyse (Luhmann, 1991, S. 83), die danach fragt, „(...) für welches Problem diese Praxis eine Lösung sein kann“ (Nassehi, 2008, S. 99), kann hier empirisch für den Teilbereich der Interviews wie folgt formuliert werden: Für welches pädagogische Bezugsproblem ist das Deutungsmuster eine Lösung? Diese Fragekonstruktion eröffnet einen Blick, der schulische Praxis als Lösungen auf (Bezugs-)Probleme sehen kann.

### 3.4. Empirische Studien zur Differenzierung von Schüler:innen

Im nachfolgenden Abschnitt wird eine zusammenfassende Darstellung des vor allem ethnografischen Forschungsstands präsentiert, der sich im deutschsprachigen Raum mit Differenzkonstruktionen und Inklusions- sowie Exklusionsprozessen in Unterricht und Schule befasst. Dabei wurde der Forschungsstand gesichtet und hinsichtlich jener Studien selektiert, die für das vorliegende Forschungsprojekt entweder direkte Anknüpfungspunkte bieten oder aus denen sich Desiderate eröffnen. Insbesondere im deutschsprachigen Diskurs innerhalb des qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigmas besteht eine starke Orientierung an den theoretischen Bestimmungen des Untersuchungsgegenstandes, die wenig internationale Literatur miteinbezieht. Diese Arbeit knüpft an diese Tradition an und legt den Fokus damit auf eine Anschlussfähigkeit im deutschsprachigen Raum. Studien, die sich mit der Kategorie Geschlecht oder Gender beschäftigen werden hier nicht aufgeführt, da

hierzu ein bereits sehr elaborierter Forschungsstand besteht (z.B. Faulstich-Wieland, 2015) und diese Differenzkategorie nicht im empirischen Material virulent wurde. Ebenfalls ausgenommen sind Studien, die eine starke fachspezifische Perspektive auf Differenzkonstruktionen im Unterricht einnehmen (z.B. für den Sportunterricht, Schiller et al., 2021), sowie reine Interviewstudien, die sich in erster Linie professionstheoretischen Fragen widmen (z.B. Wittek, 2013), da vor allem Anschlüsse und Desiderate im Rahmen dieser Dissertation behandelt werden, die einen ethnografischen Zugang zur schulischen Praxis ausgewählt haben. Ebenfalls wurden Studien, die sich vornehmlich auf die Exklusivität der Schulart des Gymnasiums beziehen (z.B. Helsper et al., 2018), nicht einbezogen, da dies nicht den Kern dieser Arbeit darstellt.

Der im Folgenden zitierte Forschungsstand fungierte als theoretische Sensibilisierung für den Untersuchungsgegenstand über den gesamten Forschungsprozess (Konzeption, Datenerhebung & Datenauswertung) hinweg (Kapitel 5). Im ethnografischen Diskurs zu Differenzierungspraktiken von Lehrkräften werden die Ergebnisse der empirischen Studien häufig entlang verschiedener Kategorien (z.B. Ethnizität oder Leistung) dargestellt (z.B. Budde, 2018). Um eine Anschlussfähigkeit an diesen Diskurs zu ermöglichen, knüpft das folgende Kapitel an diese Logik an. Dabei wird jedoch betont, dass die Kategorien der Differenzierung für das Forschungsprojekt "Differenz am Gymnasium" nur dann relevant waren, wenn sie explizit (Kapitel 4.1) von Lehrkräften oder Schüler:innen benannt wurden. Im empirischen Material wurden vor allem die Kategorien Ethnizität und Behinderung virulent, welches den Fokus der im Folgenden zitierten Studien begründet. Einige dieser Studien behandeln eine Vielzahl von Fragestellungen. Daher werden nur diejenigen Aspekte berücksichtigt, welche für eine Verknüpfung mit den Ergebnissen der eigenen Studie relevant sind. Aufgrund der unterschiedlichen Konstitutionen des Untersuchungsgegenstandes und den verschiedenen Selbstbeschreibungen der Schulen wurde in den Forschungsprojekten mit verschiedenen Begrifflichkeiten gearbeitet. So finden sich beispielsweise in Studien, die den Fokus auf der kategorialen Unterscheidung Behinderung/Nicht-Behinderung haben Beschulungsmöglichkeiten von Schüler:innen, die als integrativ (z.B. Schuhmann, 2014) und nicht inklusiv (z.B. Sturm et al., 2020) beschrieben werden. Um die jeweiligen Setzungen nicht zu unterlaufen, werden in den Abschnitten stets die Terminologien der Autor:innen übernommen. Gemein ist den verschiedenen

Theoriekompositionen des hier dargelegten Forschungsstandes, dass sie sich alle im weitesten Sinne als praxis- oder systemtheoretische Zugriffe auf Differenz(re-)Produktionen und damit verbundene Inklusions- und Exklusionsprozesse von Schüler:innen verstehen lassen.

#### 3.4.1. Leistung als pädagogische Ordnung

Rabenstein et al. (2013) rekonstruierten in der Studie „GemSe. Soziale Heterogenität und Gemeinschaft in Eingangsklassen an reformorientierten Sekundarschulen. Ethnographische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen“ (Rabenstein et al., 2013) heuristische Muster innerhalb pädagogischer Praktiken, in denen ein Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und sozialen Differenzen beobachtet werden kann. So werden „in Praktiken der sozialen Konstruktion von Leistung im Unterricht soziale Differenzen in Leistungskategorisierungen konvertiert und darin als soziale Differenzen reinszeniert“ (Rabenstein et al., 2015, S. 254). Dabei wird "Leistung als Kern pädagogischer Ordnungen" (Rabenstein et al., 2013, S. 674) legitimiert. Sie identifizieren drei Muster der ‚Re-Inszenierung‘ von schulischer Leistung und sozialen Differenzen:

- 1) Die *Thematisierung*, in der explizite Kommunikation über soziale Differenzen in der unterrichtlichen Interaktion erfolgt (Rabenstein et al., 2013, S. 680).
- 2) Die *Adressierung*, mit der „Einschätzungen von Schüler\_innen durch Lehrer\_innen in unterrichtlichen Adressierungspraktiken“ (Rabenstein et al., 2013, S. 681) getätigt werden.
- 3) Die *Signifizierung*, mit der „soziales Verhalten als (...) als schulisch relevantes (Leistungs-)Verhalten gelesen und interpretiert wird“ (Rabenstein et al., 2013, S. 682).

Offen bleibt, ob die rekonstruierten Muster vollständig sind oder sich weitere empirische Variationen finden lassen.

Urban et al. (2020) bestätigen diese Ergebnisse im Rahmen der Studie „Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (Urban et al., 2020). Trotz der schulsystemexternen normativen Setzung von Inklusion bleibt „die Persistenz von

Leistung als Ordnungsprinzip in schulischen Prozessabläufen“ (Urban et al., 2020, S. 84) bestehen.

Diese empirischen Befunde sensibilisieren für eine Transformation oder „Re-Inszenierung“ (Rabenstein et al., 2015, S. 254) von Differenzkategorien in Leistungsunterschiede auch in inklusiven Schulkontexten.

### 3.4.2. Differenzsetzungen entlang zugeschriebener Ethnizität

Budde und Reißler (2017) rekonstruierten in ihrer Studie „Unterricht-Heterogenität-Ungleichheit“ (Budde & Reißler, 2017) den Prozess der Exklusion eines Schülers aus dem schulischen Anspruch. Die Autoren können aufzeigen, wie der Schüler im Verlauf des 5. Schuljahres an einer reformorientierten Gesamtschule „vom pädagogischen Sorgenkind zu Beginn der fünften Klasse zum verhaltensauffälligen „Riesenmacho“ an deren Ende wird“ (Budde & Reißler, 2017, S. 196). Die untersuchten Lehrkräfte individualisieren die Probleme des Schülers mit „Figuren der Naturalisierung (Familie, Geschlecht, Ethnie, Behinderung)“ (Budde & Reißler, 2017, S. 197) und verlagern somit die Zuständigkeit vom Pädagogischen in die Familie. Dabei nutzen die Autoren verschiedene Methoden der Datenerhebung wie z.B. teilnehmende Beobachtung, Videografie sowie leitfadengestützte Interviews. Die Triangulation der verschiedenen Datenformate ermöglichte einen Blick auf den Prozess der Exklusion des Schülers, der sowohl pädagogisch-didaktische Handlungen als auch die Einstellungen der Lehrkräfte ins Verhältnis zueinander setzt. Die Studie kann durch die unterschiedlichen Datenformate sowohl Aussagen über pädagogischen Begründungen für Exklusionen als auch exkludierende Praktiken rekonstruieren. Deutlich wird, besonders bezogen auf unterscheidungsleitende Kategorien wie Milieu und Ethnizität, dass es methodologisch eines Datenformates bedarf, welches die Explikation des Impliziten der Praktiken beobachtbar macht. Jedoch werden in dieser Studie keine Muster von Exklusionsprozessen für die jeweiligen Fallschulen dargestellt. Offen bleibt zum Beispiel, ob die Exklusionsprozesse auch für andere Schüler:innen durch Figuren der Naturalisierung von verschiedenen kategorialen Unterscheidungen an die Grenzen der pädagogischen Zuständigkeit gedrängt werden.



Weber (2003) schaute sich in ihrer Studie „Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede“ (Weber, 2003) herkunfts- und geschlechterbezogene Zuschreibungen von Lehrkräften gegenüber bildungserfolgreichen türkischen Schüler:innen am Gymnasium an (Weber, 2003, S. 11). Dabei konnte sie mit einem diskursanalytischen Vorgehen aus ihren Interviews und Unterrichtsbeobachtungen rekonstruieren, dass die Betonung ethnischer Herkunft von Schüler:innen am Gymnasium zu einer Dramatisierung kultureller Differenzen führen kann. Die Folge sind dann Ethnisierungen pädagogischer Probleme, die in Diskriminierungen und Bildungsbenachteiligungen von allochthonen Schüler:innen resultieren können. Werden diese Differenzen allerdings nicht zur Kenntnis genommen, kann dies in Assimilationsforderungen münden und so strukturelle Benachteiligung ausblenden. Die Ergebnisse erlauben einen Blick auf die Folgen von Thematisierungen und Nicht-Thematisierungen von Differenz am Gymnasium. Diese gymnasiale Schulform wird in anderen Studien zur Differenz(re-)produktion, wenn überhaupt, dann als Kontrastfall untersucht.

Die Exklusionspraxis von Schüler:innen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund schauen sich Gomolla & Radtke (2009) in ihrer Studie „Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ (Gomolla & Radtke, 2009) an. Sie können mittels statistischer und qualitativer Verfahren aufzeigen, dass sich sowohl auf Ebene der Schulorganisation einer Stadt, als auch auf Ebene der Entscheidungen in einzelnen Schulen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 31) organisatorisches Handeln beobachten lässt, welches Schüler:innen mit einem zugeschriebenem Migrationshintergrund benachteiligt. Dabei zeigen sie auf, dass es sich nicht um eine individuelle und intentionale Praxis von einigen Lehrkräften handelt, sondern um „institutionalisiertes und geteiltes *Wissen* [Hervorhebung v. Verf.], das zur Begründung der Selektionsentscheidungen benutzt wird und ethnische Unterscheidungen legitimiert“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 21). Besonders interessante Anknüpfungen bieten die Entscheidungs- und Begründungsmuster an den zentralen Entscheidungsstellen (Einschulung, Überweisung auf segregierende Beschulungsformen und Übergang in die Sekundarstufe) (Gomolla & Radtke, 2009, S. 161-S. 264). So z.B. die Ergebnisse der Argumentationsanalyse hinsichtlich der Überweisung auf eine segregierende Schulform. Hier lässt sich eine Verlagerung der pädagogischen Zuständigkeit für die als different markierten Schüler:innen beobachten: „Elternunterstützung ist eine notwendige Voraussetzung für Schulerfolg“

(Gomolla & Radtke, 2009, S.217) und „wenn die kulturellen Gegensätze, Spannungen und Konflikte groß sind, kann die Schule nichts mehr machen“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 221). Gleiches gilt die für Schlussregeln bei der Entscheidungsstelle des Übergangs zur Sekundarstufe: „Bei fehlender kultureller Passung zwischen Schule und Elternhaus ist kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 246). „Wenn Kinder latente Sprachprobleme haben, werden diese bei erhöhtem Anforderungsniveau auf dem Gymnasium als Problem virulent“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 246), und „Für die Vermittlung von Deutschkenntnissen ist die Schule nicht zuständig“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 249). Diese Schlüsse beziehen sich jedoch auf Argumentationen auf der Ebene der Selektionsentscheidungen. Offen bleibt, ob und ggf. inwiefern sich diese Mechanismen auch im Unterricht oder in Gesprächen mit Lehrkräften über den Unterricht beobachten lassen. Ein ethnografischer Zugang könnte das Desiderat bearbeiten, ob und wenn ja wie sich die Begründungen der Selektionsentscheidungen (für die ethnisch legitimen Unterscheidungen von Schüler:innen) im Unterricht zeigen.

Diehm et al. (2013) rekonstruierten zwei ethnisch codierte Differenzierungspraktiken in ihrer ethnografischen Langzeitstudie „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ (Diehm et al., 2013) am Beispiel eines Sprachstandsverfahrens in Nordrhein-Westfalen und den daraus abgeleiteten Förderentscheidungen. Dieses Verfahren soll die kindliche Sprachfähigkeit im Deutschen testen und gegebenenfalls durch ein Punktesystem einen sogenannten Förderbedarf attestieren. Die Ergebnisse der Studie beziehen sich auf Institutionen der frühen Bildung (Kindergarten und Grundschule), eröffnen jedoch Anchlüsse für das Prinzip der Kategorisierung in formalisierten Testungen und Förderungen von Schüler:innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Im Anschluss an die Studie zur Institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009) bezeichnen sie die musterhaften Differenzierungspraktiken als die *Gleichbehandlung Ungleicher* und als die *Ungleichbehandlung Gleicher* (Diehm et al., 2013, S. 648-649). So werden bei dem Muster *Gleichbehandlung Ungleicher* (Diehm et al., 2013, S. 649-653) die differenten sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder systematisch nicht berücksichtigt. Zusammengefasst kann das Muster der *Ungleichbehandlung Gleicher* wie folgt beschrieben werden: „Obwohl also Kinder mit Migrationshintergrund, für die Deutsch oft nicht die Erstsprache darstellt, in einer

differenzunempfindlichen Weise an denselben Kriterien gemessen werden wie Kinder mit deutscher Erstsprache, differieren die aus der Testung resultierenden Fördermaßnahmen für die beiden Kindergruppen“ (Diehm et al., 2013, S. 652). Das Anliegen des Testverfahrens, frühe Sprachförderung für alle Kinder zu gewährleisten wird demnach verunmöglicht, da „allein der vermeintliche Migrationshintergrund den Ausschlag für eine spätere systematische Sprachförderung gibt“ (Diehm et al., 2013, S. 653). Für die vorliegende Dissertationsstudie ist vor allem die methodologische Umsetzung, mithilfe derer differenz- und praxistheoretische Gegenstandskonstitutionen vorgenommen werden, gewinnbringend, um damit Exklusionen beobachten zu können, die nicht reifizierend auf Personen- und oder Gruppenkategorien ausweichen müssen.

### 3.4.3. Inklusiver Unterricht

Die Frage danach, wie im vermeintlich inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen differenziert wird, stellt sich Merl (2019) mit seiner ethnografischen Dissertationsstudie „un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen“ (Merl, 2019). Dabei rekonstruiert er eine unterrichtliche Differenzierung in Bezug auf die Regulierung der Schüler:innen durch die Lehrkräfte: „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“ (Merl, 2019, S. 5). Exklusionen von Schüler:innen werden also entlang der Unterscheidung Können und Nicht-Können in eine legitime (und teilweise dauerhafte) Form der Abweichung von den Fähigkeitserwartungen gebracht. Zur Einschätzung ungenügender Fähigkeiten der Schüler:innen wird ebenfalls die soziale Herkunft durch die Lehrkräfte relevant gesetzt, wobei das Können im Unterricht dann wiederum individualistisch zugeschrieben wird (Merl, 2019, S. 5). Die Ergebnisse zeigen, dass Abweichungen im Unterricht von den Normalitätserwartungen der Lehrkräfte in eine legitime Form gebracht werden. Dabei bezieht sich Merl (2019) bei der Unterscheidung von legitimen und illegitimen Abweichungen auf den Zuschreibungsakt des Könnens oder Nicht-Könnens entlang von Anforderungen im Unterricht: So werden „Von der Anforderung abweichende Tätigkeiten (...) dann als *legitim* [Hervorhebung v. Verf.] (...) hergestellt, wenn den Schüler\*innen zugeschrieben wird, sie könnten jenen Anforderungen nicht mehr genügen (...) Als

*illegitim* [Hervorhebung v. Verf.] gelten hingegen abweichende Tätigkeiten von Schüler\*innen, sofern ihnen zugleich Lehrpersonen zuschreiben, sie könnten den Anforderungen genügen“ (Merl, 2019, S. 133).

Die legitimen und illegitimen Formen der Abweichung wurden als empirische Suchbewegung bei der Datenanalyse mit einbezogen. Im Verlauf des iterativen Forschungsprozesses wurde im Wechsel von theoretischen Setzungen (siehe Kapitel 3.1) und dem empirischen Material, die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit konkretisiert (Strauss & Corbin, 1996, S. 23): Wie funktioniert die Differenzierung von Schüler:innen im Anspruch von Inklusion am Gymnasium, wenn sie mit legitimen und illegitimen Formen der Exklusion einhergeht?

Sturm et al. (2020) analysierten mit der Dokumentarischen Methode Videosequenzen im inklusiven Fachunterricht. Im Rahmen dieser Studie „Leistungslogiken im ‚inkluisiven‘ und gymnasialen Fachunterricht“ (Sturm et al., 2020) rekonstruierten sie Exklusionen von Schüler:innen mit einem zugeschriebenen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘. Sie konstatieren das ambivalente Verhältnis von Inklusion und Exklusion, indem die Lehrkräfte zwar versuchen „Schüler\*innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ in das unterrichtliche Geschehen zu inkludieren, während sie zugleich durch die Art ihrer Adressierung exkludiert werden“ (Sturm et al., 2020, S. 592). Die Problematik, die Besonderung der Schüler:innen zwar anzuerkennen, mit dieser Anerkennung aber auch den jeweiligen Status mit seinen marginalisierenden Effekten festzuschreiben, konstatiert auch Fritzsche (2014) in ihren Ergebnissen (Fritzsche, 2014, S. 340). Sie untersuchte an zwei Grundschulen in London und Berlin mit einem praxis- und anerkennungstheoretischen Zugang, wie Schüler:innen mit einem etikettierten Förderungsbedarf adressiert werden (Fritzsche, 2014, S. 335). Auch für die Ebene der Peers, also die Interaktionen der Schüler:innen, lässt sich scheinbar die Differenzierung zwischen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf das schulische Können nicht auflösen (Hackbarth, 2017).

Schumann (2014) ethnografierte Grundschulunterricht einer Schule in Baden-Württemberg, die sogenannten ‚Außenklassen‘ integriert. Formal bleiben die behinderten Schüler:innen bei dieser Beschulung an eine Sonderschule angegliedert, obwohl sie die gesamte Unterrichtszeit an der Regelschule verbringen (Schumann, 2014, S. 295). Schumann (2014) konstatiert, dass die Unterscheidung

behindert und nicht-behindert zwar allein durch die institutionellen Bedingungen sehr präsent war, Lehrer:innen und Schüler:innen aber kaum über Behinderung bzw. Nichtbehinderung sprachen (Schuhmann, 2014, S. 304). Beispielhaft wird eine Szene aus dem Sportunterricht interpretiert, bei der behinderten Schüler:innen die Kompetenz abgesprochen wird, die gleiche körperliche Leistung wie die der nicht behinderten Schüler:innen zu erbringen. In keinem Moment werden jedoch die unterscheidungsleitenden Kategorien der Lehrkräfte explizit. Dies verunmöglicht den behinderten, als different markierten Schüler:innen, das Erreichen des gleichen Leistungsstandes wie ihre Mitschüler:innen. Dies erscheint besonders vor dem Hintergrund dramatisch, dass die behinderten Schüler:innen keineswegs unспортlicher als die nicht-behinderten Schüler:innen waren (Schuhmann, 2014, S. 299). Das Konzept der ‚Außenklasse‘ der integrativen Beschulung ist auch Bestandteil einer der für diese Studie beobachteten Schulen, wemngleich Schumann (2014) den Unterricht der 3. beziehungsweise später der 4. Klasse beobachtete und nicht den der Sekundarstufe 1.

Deutlich wird, dass Lehrkräfte dem Paradox, inklusiv beschulen zu wollen bzw. zu müssen mit einem Nicht-Thematisieren der getätigten Differenzlinien begegnen. Es wird die These abgeleitet, dass es durch die institutionelle Präsenz der Unterscheidung *behindert* und *nicht-behindert* keine legitime bzw. ethisch korrekte Art gibt, Exklusionen (hier auf der Basis von Leistungsansprüchen) zu benennen. Somit bleibt die Differenz behindert / nicht-behindert unaussprechlich.

Das Zusammenspiel von Leistung und Inklusion schauten sich Akbaba und Bräu (2019) entlang ethnografischer Fallanalysen inklusiven Unterrichts genauer an. Sie zeigen auf, dass das der Anspruch eines inklusiven Unterrichts dem Leistungsprinzip untergeordnet wird (Akbaba & Bräu, 2019, S. 180). Sie bezeichnen die Stigmatisierung der Schüler:innen mit einem sogenannten besonderen Förderbedarf (von den Lehrkräften markiert als ‚lernbehindert‘, ‚hörbehindert‘, I-Kinder‘, ‚mit besonderem Förderbedarf‘ und ‚Flüchtlinge‘“ (Akbaba & Bräu, 2019, S. 173) als „Als-ob-Beteiligung“ (Akbaba & Bräu, 2019, S. 174). Auch die didaktische Struktur des hier analysierten inklusiven Unterrichts schafft es nicht, auf die binäre Einteilung mit und ohne sogenannten besonderen Förderbedarf zu verzichten. Diese Ergebnisse zeigen ebenfalls auf, dass es sich bei inklusivem Unterricht scheinbar weniger um eine lernzieldifferenzierte Situation kollektiven Lernens handelt, sondern vielmehr um

die gemeinsame physische Anwesenheit aller Schüler:innen in einem Klassenraum. Dem Anspruch, inklusiv zu beschulen, wird hierbei kaum Rechnung getragen.

Für die Sekundarstufe I rekonstruieren Bender und Rennebach (2021) mit der objektiven Hermeneutik zentrale Strukturmomente inklusiven Unterrichts. So entstehen Teilhabeordnungen, „über die es gelingt, die moralischen *und* [Hervorhebung v. Verf.] die Normen der sozialen Praxen zu stabilisieren, *ohne* [Hervorhebung v. Verf.] die Differenz zu bearbeiten“ (Bender & Rennebach, 2021, S. 233). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse erscheint es besonders interessant, den Blick auf die Probleme des Thematisierens und Nicht-Thematisierens von Differenz in inklusiven Settings zu lenken (Ludwig, 2023). Zu fragen wäre, wie Lehrkräfte es schaffen, zu differenzieren und gleichzeitig die moralischen Normen eines inklusiven Unterrichtes aufrechtzuerhalten.

#### 3.4.4. Die Grenzen des Sagbaren und Nicht-Sagbaren im pädagogischen Handeln von Lehrkräften

Der Forschungsstand zu ethnografischen Studien zur Differenzierung von Schüler:innen im Unterricht (Kapitel 3.4.1-3.4.3) ist bereits in die Konzeption der Studie eingeflossen und hatte einen Einfluss auf die Wahl der verschiedenen Datenformate und theoretischen Bezugspunkte. Die folgenden Einführungen zum Diskurs über die Grenzen des *Sagbaren* und *Nicht-Sagbaren* im pädagogischen Handeln von Lehrkräften sind in den letzten Zügen der Datenauswertung in die theoretischen Überlegungen eingeflossen und bieten anschlussfähige Narrative bzw. Problembeschreibungen, die das Phänomen des Maskierens von Differenz und Exklusion kontextualisieren.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention sind die Bundesländer verpflichtet ein „inclusive education system“ (UN-BRK, Art.24 Abs. 1) zu entwickeln. Die rechtliche Forderung nach einer barrierefreien Beschulung bezieht sich dabei nicht nur auf behinderte oder nicht-behinderte Schüler:innen, sondern kann auf alle potenziell marginalisierenden Kategorien ausgeweitet werden (Gasterstädt, 2019, S. 1). Inklusion sei als Ansatz zu verstehen, der einen uneingeschränkten Zugang aller Kinder im Bildungsbereich ermöglicht und dabei auf die individuellen Bedürfnisse aller Schüler:innen einzugehen hat (Hinz, 2006, S. 98). Zu der Ausdehnung des Inklusionsbegriffs auf alle Heterogenitätsdimensionen, „gehört der Verzicht auf

kategoriale Zuschreibungen zu den programmatischen Eckpunkten der Inklusion“ (Katzenbach, 2016, S. 23).

Die Inklusionsprogrammatur zielt demnach auf eine Subjektorientierung ab, wobei die soziale Teilhabe aller Schüler:innen, jenseits eines spezifischen Unterstützungsbedarfs gesichert werden soll. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 2019) setzt auf die Normalisierung der Verschiedenheit und den Verzicht auf kategoriale Zuschreibung und dichotomen Unterscheidungen (Prenzel, 2019, S. 200). So schreibt Prenzel (2019) in ihren Ausführungen zu den Elementen einer *Pädagogik der Vielfalt*, dass Schüler:innen nur „in ihrer Entwicklungsdynamik und in ihrem Umweltkontext“ (Prenzel, 2019, S. 200) charakterisiert werden sollen. Was zunächst als eine sowohl politisch, pädagogisch sowie moralisch legitime Bedingung zu verstehen ist, birgt doch einige komplexe Handlungsanforderungen für Lehrkräfte in der unterrichtlichen Praxis eines selektiven Schulsystems, da „Inklusion hier als eine Form der kategorialen Unterscheidung von Individuen konzeptualisiert (wird), die zwar spezifisch *schulische* [Hervorhebung v. Verf.] und *sonderpädagogische* [Hervorhebung v. Verf.] ‚Kategorisierungen‘ zurückweist, aber keine möglichen sozialen Kategorisierungsoptionen ausschließt“ (Emmerich, 2016, S. 4). Es wird die These aufgestellt, dass im Zuge einer Inklusion als Programmatur (Katzenbach, 2016) das Problem des (De)-Thematisierens von Differenz für Lehrkräfte im Unterricht virulent wird, da sie vor allem an weiterführenden Schulen differenzierten Unterricht halten sollen, zeitgleich aber die Unterscheidungen, die die Schule selbst (re-) produziert (wie z.B. sonderpädagogischer Förderbedarf) nicht explizit nutzen dürfen.

Im Folgenden wird auf zwei empirische Beobachtungen der pädagogischen Praxis eingegangen, um die These der Grenzen des *Sagbaren* und *Nicht-Sagbaren* im pädagogischen Handeln von Lehrkräften zuzuspitzen.

Mit der *Pseudologie pädagogischen Handelns* beschreibt Wernet (2014) eine Beobachtung der schulischen Praxis aus strukturtheoretischer Perspektive. Er beschreibt damit „die Tendenz, der schulischen Wirklichkeit einen Anschein zu verleihen, der mit den tatsächlichen Verhältnissen nicht vereinbar ist“ (Wernet, 2014, S. 237). So werde der Anspruch an Schule gestellt, sich am Subjekt zu orientieren. Dieser sei allerdings aufgrund des Prüfungswesen, der Schulpflicht und Lehrpläne nicht einzulösen. Er fasst pointiert zusammen: „Die subjektorientierten Ansprüche an

die Schule sind derart verfasst, dass sie nicht positiv an die Wirklichkeitsstruktur der Schule anknüpfen um sich in der tatsächlichen schulischen Praxis größeres Gewicht zu verschaffen; sie sind derart verfasst, dass sie regelmäßig und systematisch gegen die institutionalisierte Struktur schulischer Zuständigkeit gerichtet sind, dass sie eine Negation dieser Struktur darstellen“ (Wernet, 2014, S. 240). Am Beispiel eines Beobachtungsprotokolls, in dem eine mündliche Leistungskontrolle als Spiel im Unterricht prozessiert wird, zeigt er auf, wie die Pseudologie pädagogischen Handelns zu einer Verkettung in Widersprüche, anstatt einer Vermittlung dieser führt.

Menzel und Rademacher (2012) rekonstruieren entlang von Selbsteinschätzungen der Schüler:innen im individualisierten Unterricht, „wie Individualisierung und Subjektorientierung als Verschleierungsmechanismus und zugleich als *Kontrollstrategie* wirken und wie daraufhin gearbeitet wird, dass aus Fremdzwang Selbstzwang wird“ (Menzel & Rademacher, 2012, S. 80). Auch sie bezeichnen die Ansprüche an Schule, vom Subjekt auszugehen als gegenläufig zur pädagogischen Praxis. Dabei deuten sie die Folgen des Verschleierns für die Schüler:innen als einen Wechsel der schulischen Anpassungsfähigkeit vom Fremdzwang (durch die Schule) zum Selbstzwang (durch die Schüler:innen internalisiert).

Im Anschluss an diese Beobachtungen können Individualisierung und Subjektorientierung als semantische Formen von Inklusion gefasst werden, mithilfe derer die Legitimation von Exklusionen überhaupt erst möglich wird. Dies scheint sehr folgenreich für die unterrichtliche Praxis, denn Lehrkräfte müssen so tun, als ob sie etwas praktizieren, was sie nicht praktizieren müssen (Ludwig, 2022, S. 833). So lässt sich die zuvor aufgestellte These dahingehend zuspitzen, dass es scheinbar nicht nur ein Problem des (De-)Thematisierens von Differenz im Unterricht gibt, sondern Grenzen des Sagbaren oder nicht-Sagbaren in pädagogischen Settings. Diese werden im Rahmen der Studie „Differenz am Gymnasium“ nicht systematisch ausgeleuchtet, sondern vielmehr als empirische Schlaglichter gesehen, die eine mögliche Einordnung des Phänomens des Maskierens von Differenz darstellen (Kapitel 6.)



### 3.5. Zusammenfassung des Forschungsstandes und Desiderate

Die bisherigen empirischen Befunde weisen darauf hin, dass soziale Kategorisierungen in Leistungsunterschiede transformiert werden und Leistungsunterschiede auf Basis sozialer Kategorisierungen erklärt und teils festgeschrieben werden (Kapitel 3.4.1). Differenzkonstruktionen werden vor allem funktional zur Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung genutzt. So wird "Leistung als Kern pädagogischer Ordnungen" (Rabenstein et al., 2013, S. 674) beobachtbar und soziale Differenzen werden in den Mustern Thematisierung, Adressierung und Signifizierung reinszeniert (Rabenstein et al., 2013, S. 680). Ergänzend zu diesen drei Mustern stellt die Nicht-Thematisierung oder sogar Verschleierung von kategorialen Unterscheidungen ein empirisches Desiderat der Unterscheidungspraxis von Lehrkräften, insbesondere in inklusiven Kontexten, dar. Fraglich ist zudem, ob es lediglich um ein Problem des (De-)Thematisierens von Differenz im Unterricht gibt oder es dabei sogar um Grenzen des Sagbaren oder Nicht-Sagbaren in pädagogischen Settings geht (Kapitel 3.4.4).

Für die Inklusions- und Exklusionsprozesse entlang der Unterscheidungen hinsichtlich der zugeschriebenen Ethnizität von Schüler:innen kann zusammengefasst werden, dass Lehrkräfte im Unterricht vor der Herausforderung stehen, das Problem der Thematisierung oder Nichtthematisierung von Differenz zu bewältigen. Eine Thematisierung der herkunftsbezogenen Differenz der Schüler:innen kann zu einer Dramatisierung dieser führen (Weber, 2003) oder sogar zu einer Naturalisierung (Budde & Reißler, 2017) und Ethnisierung (Diehm et al., 2013; Gomolla & Radtke, 2009) pädagogischer Probleme. Dadurch werden die Exklusionen der als ethnisch different markierten Schüler:innen legitimiert und an den Rand der pädagogischen Zuständigkeit (z.B. in die Familie bei Budde & Reißler, 2017) gedrängt. Dies verunmöglicht eine Bearbeitung der Differenz im Unterricht oder in der Schule selbst. Offen bleibt die Frage, wie Lehrkräfte es schaffen im Unterricht zu differenzieren, ohne beispielsweise herkunftsbezogene Differenzen zu thematisieren.

Mit dem moralischen Problem der (Nicht-)Thematisierung von ethnischer Differenz geht eine methodologische Herausforderung einher. In allen Studien wird deutlich, dass kategoriale Unterscheidungen wie beispielsweise der Migrationshintergrund (Weber, 2003) nicht einfach explizit im Unterricht thematisiert werden, sondern dass

vor allem die Triangulation mit Datenformaten wie Interviews ertragreich ist, um das Implizite in den praktischen Vollzügen im Unterricht zu explizieren (Budde, 2018, S. 143). Budde (2014) hält fest, dass sich für „Kategorien wie Milieu, Migration oder Behinderung auf der Ebene der Praktiken kaum feldinduzierte Bezugnahmen finden lassen“. Methodologisch stellt sich das Problem der Reifizierung von Kategorien sozialer Ungleichheit (Budde, 2014; Fritzsche & Tervooren, 2012). Durch die Zusammenschau von verschiedenen Datenformaten (wie z.B. Interviews und Beobachtungen bei Weber, 2003), besteht ein höheres Potenzial, Aspektionsvorgänge (Emmerich & Hormel, 2017; Emmerich & Hormel, 2013) empirisch zugänglich zu machen. Diese methodologischen Überlegungen flossen in die Konzeption des Studiendesigns ein, insbesondere bezüglich einer umfassenden Datenerhebung (Beobachtungen und Interviews) (Kapitel 4).

Für Inklusions- und Exklusionsprozesse entlang des inklusiven Unterrichts kann zusammengefasst gesagt werden, dass Lehrkräfte dem Paradox der inklusiven Differenzierung mit einer normativ-moralischen Unterscheidung von Schüler:innen(-gruppen) im Unterricht begegnen, wobei die Exklusionen in eine legitime Form der Unterscheidung gebracht werden müssen (Merl, 2019; Schuhmann, 2014; Bender & Rennebach, 2021). Offen bleibt, welche Rolle die Bezugnahmen von Schüler:innen auf Exklusionen spielen, die in einer (vermeintlich) legitimen Form erscheinen.

Bei der Differenzierung zwischen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besteht für die Lehrkräfte ein moralisch-normatives Problem der Thematisierung beziehungsweise Nicht-Thematisierung von Differenz. Werden Bezugnahmen auf die Differenz Behinderung explizit gemacht, beispielsweise durch die Bezeichnung „sonderpädagogischer Förderbedarf“, erhalten sie einen formalen, diagnostischen und vermeintlich objektiven Charakter (Schuhmann, 2014). Dadurch erfolgt Inklusion im Unterricht auf einer formal-sichtbaren Ebene, im Sinne einer physischen Anwesenheit aller Schüler:innen, die es erst erlaubt, zu exkludieren (Akbaba & Bräu, 2019). Fraglich ist, welche Folgen das Aufrechterhalten dieser formal-sichtbaren Ebene der Inklusion hat und ob es dadurch für Schüler:innen zu prekären Momenten kommt.

Gymnasien werden im gesamten hier zitierten Forschungsstand vor allem als kontrastiver Fallvergleich zu integrativen bzw. inklusiven Unterrichtssettings gewählt (Sturm et al., 2020). Es beschäftigt sich lediglich eine Studie mit der Schulform des

Gymnasiums<sup>4</sup> (Weber, 2003). Dieses Desiderat scheint jedoch nicht gerechtfertigt, da besonders am Gymnasium, als Institution, die den höchsten Schulabschluss vergibt, eine schulartenspezifische Parallelität von Selektion und Orientierung an inklusiven Prozessen vermuten lässt (Brinkmann, 2021). Diese These müsste sich jedoch erst im empirischen Material bestätigen.

---

<sup>4</sup> Im Kontext eines inklusiven Gymnasiums bewegt sich ebenfalls die Studie von Urban, Becker, Arndt, Löser und Werning (2020) „Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“. Allerdings lag hier das Hauptaugenmerk eher auf der Relation von Leistung und Inklusion, wobei das inklusive Gymnasium eine Fallschule war.

## 4. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Studie „Differenz am Gymnasium“ dargestellt. Zunächst wird auf die Grundzüge der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) als leitende Forschungsstrategie des Projekts eingegangen, um anschließend die Fallschulen und deren formal-rechtlichen Kontext zu beschreiben. Darauf folgt die Darstellung der Mehrebenenanalyse (Helsper et al., 2010) als Ordnungslogik der empirischen Datensorten, die verschiedene Ebenen des Sozialen miteinander in Beziehung setzt. Das Kapitel endet mit einer Gesamtübersicht der Forschungsfragen sowie den Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren. Diese soll einen zusammenfassenden Überblick geben und über die einzelnen Artikel hinaus eine Übersicht zur Forschungstätigkeit ermöglichen.

### 4.1. Die Grounded Theory als Forschungsstrategie

Das Forschungsprojekt „Differenz am Gymnasium“ kombiniert im Rahmen der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) als Forschungsstrategie (Strübing, 2014, S. 457), verschiedene Datenformate (Interview & Beobachtung) und Theorieperspektiven (Systemtheorie, Praxistheorie und Theorie sozialer Deutungsmuster, Kapitel 3.1-3.3) miteinander. Das Ziel der Grounded Theory Methodologie (im Folgenden GTM) ist das Erarbeiten einer gegenstandsgebundenen Theorie begrenzter Reichweite (Lindemann, 2015, S. 109), die aus empirischen Daten generiert wird und die zu einem verbesserten Verständnis für professionell Handelnde im jeweiligen Praxisfeld, beiträgt (Strübing, 2021, S. 93). Im Gegensatz zu anderen rekonstruktiven Methodologien wie z.B. die Dokumentarische Methode (Bohnsack, et al., 2013) mit der Wissenssoziologie von Karl Mannheim, nimmt die GTM (Strauss & Corbin, 1996) keine eindeutigen oder systematischen sozialtheoretischen Setzungen<sup>5</sup> vor. Durch die pragmatische Verwendung verschiedener theoretischer Konzepte, als „sensitizing concepts“ (Blumer, 1954, S.

---

<sup>5</sup> Auch wenn sich die Grundzüge des Forschungsstils auf den Pragmatismus beziehen lassen (Strübing 2021, S. 39).

7), wurde eine „Methodologie der Entdeckung“ (Kelle, 2008, S. 329) zur Verfügung gestellt, die es ermöglicht, in den Daten Phänomene zu finden, die den Forschungsstand nicht lediglich reproduzieren, sondern erweitern. Sensibilisierende Konzepte werden so zu Werkzeugen, die beobachtbare empirische Phänomene in eine theoretische Sprache, axiomatische Setzungen und so schließlich in Anschlüsse des (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurses übersetzen (Kelle, 2008, S. 330). Dabei wird dem Vorschlag von Emmerich und Hormel (2017) Folge geleistet, zwischen Ex-ante- und Ex-post-Kategorien zu differenzieren: „Ex-ante-Kategorien stellen theoretisch konstruierte Unterscheidungen zur Verfügung, die prädisponieren, welche Daten erhoben werden und was im Forschungsprozess beobachtet werden *kann* [Hervorhebung v. Verf.], während Ex-post-Kategorien aus der Datenauswertung gewonnen werden und anzeigen, was beobachtet werden *konnte* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Emmerich & Hormel, 2017, S. 106). So bilden die im Kapitel 3 offen gelegten theoretischen Setzungen und der Forschungsstand die potenziellen Ex-ante-Kategorien ab. Ex-Post konnte das Phänomen der Maskierung von Differenz oder Exklusion rekonstruiert werden, das in allen drei veröffentlichten Artikeln mit empirischem Material exemplarisch gezeigt wird.

Im Interpretationsprozess der GTM gibt es drei verschiedene Arten des Kodierens: das offene (Strauss & Corbin, 1996, S. 43-55), das axiale (Strauss & Corbin, 1996, S. 75- 93) und das selektive Kodieren (Strauss & Corbin, 1996, S. 94-117). Da eine intensive Beschreibung der Vorgehensweise der Datenerhebung mittels problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000) und deren Interpretation bereits im Artikel "Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so" – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen eines inklusiven Gymnasiums (Brinkmann, 2021) geschah, werden die einzelnen Schritte des Verfahrens im Folgenden nicht weiter erläutert. Die Beobachtungsprotokolle wurden im Rahmen einer fokussierten Ethnografie (Knoblauch, 2001) durch Audioaufzeichnungen der jeweiligen Stunden erhoben und ebenfalls mit dem Kodierverfahren der GTM ausgewertet. Im Artikel „Genau, er ist Deko“- De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums (Ludwig, 2022) wird entlang der Frage „Welche inklusive Kommunikation hätte erfolgen können und wie nehmen Schüler:innen darauf Bezug?“ ein beispielhafter Einblick in die Interpretationsarbeit dieser Datensorte gegeben. Im finalen Schritt des selektiven Kodierens (Strauss & Corbin, 1996, S. 94-

117) wurde dann entlang des Phänomens des Maskierens von Differenz eine Relationierung der beiden Datensorten und deren Ergebnisse vorgenommen (Ludwig, 2023).

## 4.2. Sample

Insgesamt besteht das Sample der Studie „Differenz am Gymnasium“ aus zwei kontrastiven Gymnasien im städtischen Raum in Süddeutschland, die im Folgenden hinsichtlich ihrer formal-rechtlichen Besonderheiten und Rahmenbedingungen beschrieben werden. Die Informationen für die Beschreibungen wurden z.T. den Interviews mit den Schulleitungen, den offiziellen Seiten des Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg entnommen.

### 4.2.1. Das inklusive Rosa-Luxemburg Gymnasium und das sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum Karl-Marx-Schule

Am intensivsten wurde das (in der Selbstbeschreibung) inklusive Gymnasium beforscht. Dort werden zeitweise Schüler:innen eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (SBBZ) und Schüler:innen aus sogenannten Vorbereitungsklassen gemeinsam mit den Regelschüler:innen des Gymnasiums beschult. Viele Lehrkräfte dieses Gymnasiums beschäftigten sich innerhalb von Arbeitsgruppen und in enger Kooperation mit der Schulleitung mit Themen wie Inklusion, Heterogenität und soziale (Un-)Gerechtigkeit. Einige besonders engagierte Lehrkräfte entwickelten in sehr aufwendigen Verfahren didaktische Konzepte (wie z.B. das Tischgruppenprinzip<sup>6</sup>) und tauschten sich auch über den Arbeitsalltag hinaus

---

<sup>6</sup> Dieses Prinzip wurde im Rahmen eines sehr aufwendigen Verfahrens von einer Arbeitsgruppe des Kollegiums erarbeitet. Die Lehrkräfte haben sich dabei u.a. verschiedene Umgangsweisen und didaktische Konzepte von Schulen die bereits inklusiv arbeiten in ganz Deutschland angesehen. Das Ergebnis ist, dass Gruppentische jeder Klasse (egal ob inklusiv oder nicht) bewusst „heterogen“ zusammengesetzt werden sollen. Welche genauen Unterscheidungen dabei relevant gesetzt werden, entscheiden die Klassenlehrer:innen in Teams aus zwei Personen. Die Tischgruppen wurden im Unterricht häufig für die Arbeitsgruppenzugehörigkeit genutzt.

viel zu diesen Themen aus<sup>7</sup>. Die formal-rechtliche Beschreibung für die zeitweise gemeinsame Beschulung mit Schüler:innen eines SBBZs wird *kooperative Organisationsform* genannt. Dazu wird auf der Webseite des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg folgendes geschrieben: „In einer kooperativen Organisationsform arbeitet eine Klasse eines SBBZ mit einer festen Partnerklasse einer allgemeinen Schule verbindlich zusammen. Die Schülerinnen und Schüler beider Schulen werden jeweils nach dem Bildungsplan ihrer Schulart unterrichtet. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler so viel miteinander wie möglich. Wenn es erforderlich ist, können auch spezifische Lernangebote gemacht werden. Die gemeinsamen Unterrichtszeiten und die Organisationsformen des Unterrichts variieren je nach den Bedürfnissen der Beteiligten. Es ist dabei auch möglich, dass der Unterricht für beide Klassen stundenweise, tageweise, nachmittags oder für bestimmte Projekte am jeweils anderen Lernort stattfindet. Die Schülerinnen und Schüler des SBBZ können ergänzend am Unterricht des SBBZ teilnehmen. Die räumlichen und organisatorischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen werden zwischen den beteiligten Schulen in Form einer Kooperationsvereinbarung vorab verlässlich geklärt“ (Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2014). Für die Beschulung von geflüchteten Schüler:innen ist, im Gegensatz dazu, die komplette Integration in die Regelschule vor allem durch den deutschen Spracherwerb vorgesehen (Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2024). Aus Anonymisierungsgründen können hier keine regionalen Beschulungszahlen von geflüchteten Schüler:innen und Vorbereitungsklassen anteilig auf die Schulformen der Sekundarstufe 2 geleistet werden. Um jedoch trotzdem einen Einblick in das besondere Engagement der Schulleitung und des Kollegiums der Schule zu bekommen, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass es regional wenig bis keine anderen Gymnasien gibt, die ebenfalls Vorbereitungsklassen einrichten oder diese Art der Beschulung am

---

<sup>7</sup> Diese Informationen gehen aus Beobachtungsprotokollen (genauer: Gesprächen) und Interviews mit verschiedenen Lehrkräften und der Schulleitung hervor.

Gymnasium wenigstens anstreben. Ein Großteil der Vorbereitungsklassen seien nach wie vor an Haupt- und Werkrealschulen angesiedelt<sup>8</sup>.

#### 4.2.2. Die klassisch-humanistische Karl-Liebnecht Schule

Im Sinne eines kontrastiven Fallvergleichs und eines qualitativen Stichprobenplans (Kelle & Kluge, 2010, S. 50-55) stellt der Gegenhorizont ein klassisch-humanistisches Gymnasium dar. Damit ist vor allem ein sehr leistungsorientiertes Gymnasium beschrieben, welches sich in ihrer Selbstbeschreibung als klassisch-humanistisch positioniert. Um auch an diesem Gymnasium eine größtmögliche Varianz abzubilden, wurden zum einen die bilingualen Klassen beobachtet, in der laut Aussagen der zuständigen Klassenlehrer:innen und der Schulleitung besonders leistungsstarke Schüler:innen vertreten sind. Zum anderen wurde eine Klasse beobachtet, die den Aussagen der Lehrkräfte folgend ein stark gemischtes Leistungsprofil bietet, in denen sogenannte „Alphatiere“ (Interview Heinze; Minute 00:16:55), immer wieder die Leistungsbereitschaft der Klasse beeinflussen.

#### 4.2.3. Datenübersicht

In beiden Schulen wurde der Unterricht von der fünften bis zur achten Klassenstufe in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie, Geologie, Französisch sowie in der Klassenlehrer:innenstunde<sup>9</sup> beobachtet und die jeweiligen Klassenlehrkräfte interviewt. Zudem fanden Interviews mit den Schulleitungen statt und wesentliche Schuldokumente wie z.B. die pädagogischen Konzepte und die Webseiten wurden analysiert. Schuldokumente sowie Schulleitungsinterviews wurden jedoch lediglich als Kontextwissen in die Studie einbezogen. Zur besseren Gesamtübersicht der Datengrundlage folgt eine tabellarische Darstellung des Samples der Unterrichtsbeobachtungen. Jede beobachtete Lehrkraft wurde interviewt.

---

<sup>8</sup> Diese Informationen zu regionalen Verteilungsfragen von geflüchteten Schüler:innen werden ebenfalls aus dem Schulleitungsinterview genommen.

<sup>9</sup> Dies sind Stunden, in denen vor allem organisatorische Themen besprochen oder Maßnahmen zur Stärkung der Klassengemeinschaft durchgeführt wurden.





## Datenübersicht Rosa-Luxemburg Gymnasium und Karl-Marx Schule (SBBZ)

Klasse	Unterrichtsfach/ Lehrkraft	Anzahl beobachteter Doppelstunden	Besonderheit	Interview mit Lehrkraft
6a	Mathematik/ Jule Bittner	3	Gemeinsamer Unterricht mit Karl-Marx-Schüler:innen (SBBZ) & ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Regelschüler	Ja
6c	Deutsch/ Alina Kerner	3	Keine	Ja
7a	Biologie/ Carla Schuhmann	2	Gemeinsamer Unterricht mit Karl-Marx-Schüler:innen (SBBZ)	Ja
7a	Klassenlehrer:innenstunde/ Manuel Bachmann & Carla Schuhmann	1	Gemeinsamer Unterricht mit Karl-Marx-Schüler:innen (SBBZ)	-
7a	Deutsch/ Manuel Bachmann	3	Gemeinsamer Unterricht mit Karl-Marx-Schüler:innen (SBBZ)	Ja
7b	Biologie/ Carla Schuhmann	2	Keine	Ja
7b	Deutsch & Klassenlehrer:innenstunde/ Johannes Dimiropolus	4	Keine	Ja
8a	Deutsch/ Gernot Seiffert	3	Schüler:innen aus VKL-Klassen	Ja

Tabelle 1. Datenübersicht Rosa-Luxemburg-Gymnasium und Karl-Marx-Schule

## Datenübersicht Karl-Liebkecht Gymnasium

Klasse	Unterrichtsfach/ Lehrkraft	Anzahl beobachteter Doppelstunden	Besonderheit	Interview mit Lehrkraft
5b	Deutsch & Klassenlehrer:innenstunde/ Marius Heinze	3	Keine	Ja
5d	Englisch/ Ursula Frenznig	2	Bilinguale Klasse	Ja
6d	Französisch/ Ursula Frenzing	1	Bilinguale Klasse	Ja
7b	Geologie/ Marius Heinze	1	Laut Lehrkraft problematische Klasse („Alphatiere“)	Ja

Tabelle 2. Datenübersicht Karl-Liebkecht Gymnasium

### 4.3. Qualitative Mehrebenenanalyse

Das Studiendesign der Studie „Differenz am Gymnasium“ orientiert sich an einer qualitativen Mehrebenenanalyse (Helsper et al., 2010). Von den Autor:innen werden fünf Punkte vorgeschlagen, die für ein solches Vorgehen in den Blick genommen werden müssen. So benötigt es erstens „eine komplexe Gegenstandskonzeption als Grundlegung für die Anlage einer Untersuchung, die verschiedene Ebenen und Aspekte eines interessierenden Phänomenbereiches ausdifferenziert und zueinander relationiert“ (Helsper et al., 2010, S. 128). Die komplexe Gegenstandskonzeption der inklusiven Differenzierung von Schüler:innen am Gymnasium wird hinsichtlich zweier Ebenen des Sozialen in der Studie „Differenz am Gymnasium“ über die Beobachtung von Interaktion (Beobachtungsprotokolle) und dessen Deutung (Interviews) konstituiert. Die Relationierung geschah über den empirisch-thematischen Zusammenhang des Phänomens des *Maskierens von Differenz und Exklusion*. Zweitens ist eine „möglichst offene (qualitative) Erhebung von Daten und Protokollen für jede der anvisierten Ebenen sicher zu stellen“ (Helsper et al., 2010, S. 128). Die Maxime der Offenheit im Forschungsprozess wurde vor allem durch die GTM und des ethnografischen Zugangs gewährleistet, der in besonderer Weise dazu in der Lage ist, denn: „Ethnografen begeben sich in einem unmittelbaren, persönlichen Kontakt zu sozialem Geschehen. Sie betreiben *empirische Forschung* [Hervorhebung v. Verf.] in einem starken Sinne, nämlich erfahrungsbasierte Forschung“ (Breidenstein et al., 2013, S. 37). Drittens sollen „qualitative Daten und Protokolle erhoben werden, die für die jeweilige Sinnebene typisch und aussagekräftig sind“ (Helsper et al., 2010, S. 128). Im Forschungsprojekt konnten die Ebene der Interaktion über Beobachtungsprotokolle und die Ebene der Deutung über Interviews valide abgebildet werden. Viertens gilt es „zunächst die jeweils eigenständige Sinnrekonstruktion und Analyse des Materials mit qualitativen, interpretierenden Verfahren für jede der einbezogenen Ebenen eines Gegenstandes zu leisten. Dabei müssen sowohl die ebenenspezifische Typik als auch die „Anschlussstellen“ für andere Sinnebenen rekonstruiert werden“ (Helsper et al., 2010, S. 128). Die eigenständige Rekonstruktion wurde durchgeführt und kann anhand der Artikel Ludwig (2022) und Brinkmann (2021) nachvollzogen werden. Diese behandeln jeweils die Ergebnisse der getrennten Datenauswertungen. Die Anschlussstellen für die jeweils andere Sinnebene wurden im Prozess des Kodierens im Rahmen der GTM durchgeführt. Fünftens gilt es, die Sinnmuster zu relationieren

(Helsper et al., 2010, S. 128). Die Anschlüsse für eine Relationierung wurden im dritten Artikel Ludwig (2023) dargestellt. Sie bilden vor allem eine thematische Zusammenschau entlang des Phänomens des *Maskierens von Differenz und Exklusion*. Offen bleibt jedoch an dieser Stelle eine systematisch-vergleichende Ausarbeitung der verschiedenen Theoriekonzepte (Kapitel 6.4).

#### 4.4. Gesamtübersicht von Forschungsfragen, Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren

In der folgenden Tabelle findet sich eine Gesamtübersicht, die Forschungsfragen, Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren darstellen, um einen besseren Überblick über die einzelnen Teilstudien zu bekommen:

	<b>Teilstudie 1 Ludwig (2022)</b>	<b>Teilstudie 2 Brinkmann (2021)</b>	<b>Teilstudie 3 Ludwig (2023)</b>
<b>Ebene des Sozialen</b>	Interaktion	Deutungen	Relationierung über thematischen Anschluss von Interaktion und Deutungen
<b>Forschungsfragen</b>	1) Welcher Praktiken bedienen sich Lehrkräfte am Gymnasium, um Differenz im Unterricht herzustellen?  2) Wie lässt sich Exklusion beobachten ohne reifizierend auf Personenkategorien ausweichen zu müssen?	1) Welche Deutungsmuster haben Lehrkräfte zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen eines inklusiven Gymnasiums?  2) Welchen methodologischen Ertrag hat die Verbindung der Grounded Theory in Verbindung mit dem Deutungsmusteransatz?	1) Wie Maskieren Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium Differenz?  2) Für welches Problem ist das Maskieren von Differenz die Lösung?
<b>Erhebungsmethode</b>	Fokussierte Ethnografie (Knoblauch, 2001)	Problemzentrierte Interviews (Witzel, 2001)	Keine
<b>Generierte Datensorte</b>	Beobachtungsprotokolle	Interviewprotokolle	Interviewprotokoll und Beobachtungsprotokoll
<b>Datenauswertung</b>	Kodieren mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996)	Kodieren mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996)	Kodieren mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996)
<b>Theoriekonzepte</b>	Systemtheorie (Stichweh, 2009; Emmerich & Hormel, 2013) & Praxistheorie (Reckwitz, 2003; Hirschauer, 2014)	Systemtheorie (Stichweh, 2009; Emmerich & Hormel, 2013) & Theorie sozialer Deutungsmuster (Klenk, 2023; Pauling, 2024; Hoffmann, 2017)	Systemtheorie (Stichweh, 2009; Emmerich & Hormel, 2013), Praxistheorie (Reckwitz, 2003; Hirschauer, 2014) & Theorie sozialer Deutungsmuster (Klenk, 2023; Pauling, 2024; Hoffmann, 2017)

Tabelle 3. Gesamtübersicht von Forschungsfragen, Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren

## 5. Darstellung der Forschungstätigkeiten der Studie „Differenz am Gymnasium“

Die Forschungstätigkeiten im Rahmen dieser Dissertation bezogen sich auf drei Hauptfragestellungen, die den jeweiligen Artikeln und Ebenen des Sozialen zugeordnet werden können (Kapitel 4.4). Das Forschungsprojekt „Differenz am Gymnasium“ wurde von der Autorin geplant und durchgeführt. Die empirischen Beispiele aller Artikel lassen sich dem inklusiven Gymnasium zuordnen, da das klassisch-humanistische Gymnasium vor allem als kontrastiver Fallvergleich diente. Alle Artikel der Dissertation sind bereits veröffentlicht und haben einen peer review-Prozess durchlaufen. Im Folgenden werden die drei Artikel zusammenfassend entlang ihrer Fragestellungen und der zentralen Ergebnisse dargestellt, um einen Überblick über die gesamten Forschungstätigkeiten zu erhalten.

### 5.1. Ebene der Interaktion - "Genau, er ist Deko" - De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums (Ludwig, 2021)

Die Teilstudie fokussierte die Ebene der Interaktion im Unterricht der zwei Fallgymnasien und beantwortet die Frage, welche Praktiken sich Lehrkräfte am Gymnasium bedienen, um Differenz im Unterricht herzustellen. Dabei wird entlang von zwei Ausschnitten aus ethnografischen Beobachtungsprotokollen beispielhaft illustriert, welche Unterscheidungen die Lehrkräfte am inklusiven Fallgymnasium tätigen und wie Schüler:innen dabei berücksichtigt bzw. nicht-berücksichtigt wurden (Stichweh, 2009). Darüber hinaus wurde betrachtet, wie die Bezugnahmen der Schüler:innen auf die Praktiken der Lehrkräfte erfolgten. Die Beobachtungsprotokolle wurden mit dem Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. In der Teilstudie konnten insgesamt vier Praktiken im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion rekonstruiert: Das Thematisieren von Differenz, das De-Thematisieren von Differenz, das Maskieren von Differenz und das Maskieren von Exklusion. Diese Praktiken sind als Kontinuum zu verstehen, bei dem der Grad der (De-)Thematisierung von Differenz bis hin zur äußersten Form der Maskierung reicht. Die Praktik des Maskierens von Exklusion ist außerhalb dieses Kontinuums anzuordnen, da hier nicht Differenz, sondern Exklusion maskiert wird. Die

Rekonstruktion der Praktiken der De-Thematisierung von Differenz und Maskierung von Exklusion werden anhand der empirischen Fälle dargestellt. Diese Ergebnisse können als Erweiterung des bisherigen Forschungsstands zur (Re-)Produktion von Differenz im Unterricht betrachtet werden. Zugleich wird mit den theoretischen Setzungen zu Inklusion und Exklusion (Emmerich & Hormel, 2013) und den empirischen Bezugnahmen der Schüler:innen ein methodologischer Vorschlag unterbreitet, wie unterrichtliche Differenzforschung zukünftig Beschreibungsoptionen nutzen kann, die nicht reifizierend wirken. Damit wird die folgende methodologische Forschungsfrage beantwortet: Wie lässt sich Exklusion beobachten, ohne reifizierend auf Personenkategorien ausweichen zu müssen?

Der Artikel erschien 2022 in der Zeitschrift für Pädagogik.

## 5.2. Ebene der Deutung - "Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so" – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler\*innen eines inklusiven Gymnasiums (Brinkmann, 2021)

Die Teilstudie fokussierte die Ebene der deutenden Bearbeitung der unterrichtlichen Interaktion der zwei Fallgymnasien. Es wird die Frage beantwortet, welche Deutungsmuster Lehrkräfte zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen haben. Für diesen Artikel wurden die Interviews, die im Rahmen des ethnografischen Forschungsprojektes erhoben wurden, mittel der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) und des Deutungsmusteransatzes (Klenk, 2023; Pauling, 2024) ausgewertet. Die problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) bezogen sich u.a. auf Situationen im Unterricht, die die Autorin zuvor im Rahmen der Beobachtungsprotokolle als bedeutend für die Fragestellung herausstellte. Im Artikel wurde ein methodologischer Vorschlag unterbreitet, den Deutungsmusteransatz (Klenk, 2023; Pauling, 2024) mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ins Verhältnis zu setzen, um so berufsspezifische Deutungen der Lehrkräfte in Bezug auf Inklusion und Exklusion zu rekonstruieren. Dies ermöglicht einen Blick auf pädagogische Handlungsprobleme, von Lehrkräften, die jenseits individueller Einstellungen erfasst werden können. Das Deutungsmuster "gymnasiale Exklusion" wurde entlang zweier empirischer Fälle (Deutungen: „Problematisierung des

Inklusionsanspruchs“ und „Moralische (Selbst-) Exklusion“) dargestellt, bei dem die schulische Leistung der Schüler:innen als Grund für Exklusionen herangezogen wurden. Lehrkräfte schrieben die Verantwortung für die nicht erfüllten Leistungsstandards den Eltern zu, wobei benachteiligte Schüler:innengruppen, insbesondere mit zugeschriebenem Migrationshintergrund, in diesen Deutungsmustern spezifisch thematisiert werden. Das Deutungsmuster "gymnasiale Exklusion" wird nicht als bewusste Absicht der Lehrkräfte interpretiert, Schüler:innen vom Gymnasium auszuschließen, sondern als latente Sinnstruktur, die es den Lehrkräften ermöglicht, widersprüchliche Anforderungen zu bearbeiten und in ihnen handlungsfähig zu bleiben.

Der Artikel erschien 2021 im Forum Qualitative Sozialforschung.

### 5.3. Relationierung der Ebenen „(...) des durchschaun die Schüler net gleich (...)“- Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium. Eine mehrebenenanalytische Betrachtung (Ludwig, 2023)

Die Teilstudie fokussiert die Relationierung der Ebene der Interaktion und dessen Deutungen. Systematisch wurden dabei die ethnografischen Beobachtungs- und Interviewdaten, die jeweils mit dem Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet wurden, miteinander in Beziehung gesetzt. Dabei wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte Differenz am inklusiven Gymnasium maskieren und für welches Problem das Maskieren von Differenz die Lösung ist. Durch die mehrebenenanalytische Betrachtung (Helsper et al., 2010) wird der Blick auf die Unterrichtspraxis um die der Unterrichtsvorbereitung erweitert. Inhaltlich sind die beiden Datensorten über dasselbe Problem miteinander verbunden: Die Exklusion von Schüler:innengruppen (entlang der Kategorie behindert/nicht-behindert) bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Inklusionsanspruchs. Die Praxis des Maskierens von Differenz scheint eine normativ legitime Unterscheidungsform von Schüler:innengruppen im Unterricht dazustellen, die es den Lehrkräften ermöglicht, in den paradoxen Anforderungen der inklusiven Differenzierung handlungsfähig zu bleiben. Es kann die These aufgestellt werden, dass Schüler:innen einen Hinweis auf problematische und illegitime Exklusionen bei den

Maskierungspraktiken geben, da sie das Berücksichtigen oder Nicht-Berücksichtigen (Stichweh, 2009) von Schüler:innen(-gruppen) als Praxis der Lehrkraft zum Thema machen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass durch das Maskieren von Differenz sowohl der Vollzug des gymnasialen Unterrichts als auch die Sichtbarkeitsstruktur der inklusiven Beschulung aufrechterhalten wurde.

Der Artikel erschien 2023 in der Zeitschrift für Inklusion



## 6. Diskussion

In dieser Dissertationsstudie wurde der übergeordneten Fragestellung nachgegangen, wie die Differenzierung von Schüler:innen im Anspruch von Inklusion am Gymnasium funktioniert, wenn sie mit legitimen und illegitimen Formen der Exklusion einhergeht. Im Folgenden werden in Kapitel 6.1 die zentralen Ergebnisse entlang der Forschungsfragen (Kapitel 3.2) diskutiert. Anschließend werden in Kapitel 6.2 die Ergebnisse losgelöst von der Struktur der Teilstudien übergreifend diskutiert und es wird ein Fazit gezogen. Basierend auf den empirisch evidenten Ergebnissen der Studie werden Empfehlungen für die Schulpraxis und die erste Phase der Lehrer:innenbildung abgeleitet (Kapitel 6.3). Die Arbeit schließt mit den Limitationen des Dissertationsprojektes ab und eröffnet daraus Vorschläge für zukünftige Forschungen.

### 6.1. Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse

Ausgehend von einer Inklusionsprogrammatik (Katzenbach, 2016), der Lehrkräfte an einem inklusiven Gymnasium ausgesetzt sind, konnte in der **ersten Teilstudie** (Ludwig, 2022) die Forschungsfrage beantwortet werden, wie Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium differenzieren und welche Schüler:innen dabei wie berücksichtigt bzw. nichtberücksichtigt werden.

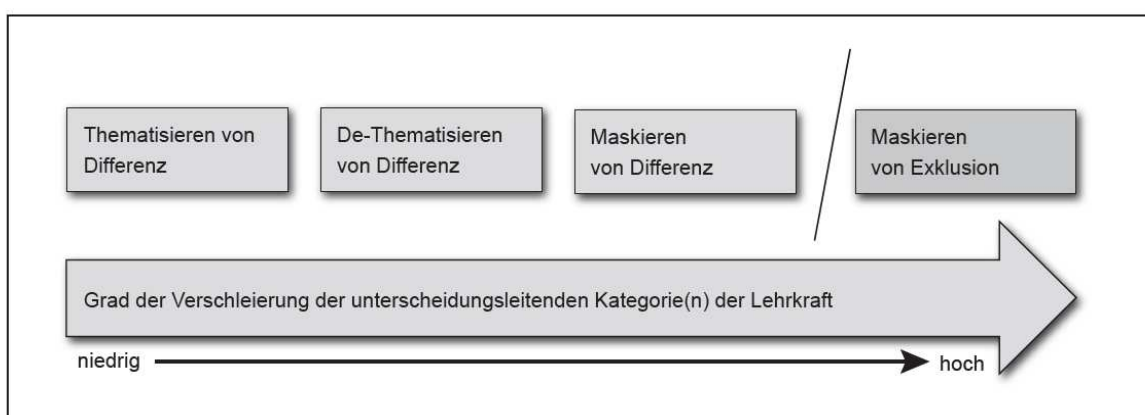


Abbildung 1. Praktiken der Studie Differenz am Gymnasium (Ludwig 2022, S. 835)

Dabei wurden die Normalitätsvorstellungen einer Lehrkraft aufgezeigt, die von einer klasseneinheitlichen deutschen Herkunft der Schüler:innen ausgeht. Im dargestellten Fallbeispiel (Ludwig, 2022, S. 835-837) wird exemplarisch das De-Thematisieren einer herkunftsbezogenen Differenz im Unterricht aufgezeigt, wobei die (ehemaligen

VKL-)Schüler:innen die Normalitätsvorstellungen der Lehrkraft irritieren und sich so auf eine potenziell mögliche, inklusive Kommunikation beziehen (Ludwig, 2022, S. 837). Im Fallbeispiel der Maskierung von Exklusion (Ludwig, 2022, S. 837-841) wird ein empirisches Fallbeispiel dargestellt, welches den höchsten Grad der Verschleierung der unterscheidungsleitenden Kategorien(n) der Lehrkräfte im gesamten Sample darstellt (siehe Abb.1). Durch dieses Fallbeispiel wird deutlich, welche Drastik für Schüler:innen entstehen kann, die zwar physisch anwesend sind, aber dennoch von der pädagogischen Kommunikation exkludiert werden (Ludwig, 2022, S. 841). Die De-Thematisierung- und Maskierungspraktiken konnten empirisch aufgrund der Bezugnahmen der Schüler:innen auf eine inklusive Kommunikation rekonstruiert werden. Anhand der Varianz der Praktiken wird deutlich, dass je höher der Grad der Verschleierung der unterscheidungsleitenden Kategorie(n) der Lehrkraft ist, desto potenziell problematischer werden die Situationen für die Schüler:innen im Unterricht. Zwar wurden keine Daten zum Empfinden der Situationen von den Schüler:innen erhoben, jedoch lässt sich zumindest ein Möglichkeitsraum festmachen, der ein Unbehagen seitens der (betroffenen) Schüler:innen nahelegt. Die Sichtbarkeitsstruktur der Inklusion, also die physische Anwesenheit aller Schüler:innen, ist fester Bestandteil der Stabilisierung der pädagogischen Ordnung des Unterrichts. So können die in dieser Teilstudie rekonstruierten Praktiken als jene normativ-legitimen Unterscheidungen betrachtet werden, die es ermöglichen, im inklusiven Unterricht legitim zu differenzieren und zu exkludieren. Die stellt eine Erweiterung des Forschungsstandes für den inklusiven Unterricht (Kapitel 2.4.3, insbesondere die Studien von Merl, 2019; Akbaba & Bräu, 2015; Bender & Rennebach, 2021) dar. Ein Gewinn für die methodologische ethnografische Diskussion entsteht durch die Verbindung einer systemtheoretischen (Kapitel 3.1) und praxistheoretischen (Kapitel 3.2) Perspektive auf Unterricht, die es erlaubt, das Problem der Reifizierung von Differenzkategorien (Emmerich & Hormel, 2017) zu minimieren, da in der Beobachtung und Rekonstruktion nicht auf die Unterscheidungen der Forscherin zurückgegriffen werden musste, um die Exklusion von Schüler:innen(-gruppen) im Unterricht zu beschreiben.

In der **zweiten Teilstudie** (Brinkmann, 2021) wurde die Forschungsfrage beantwortet, welche Deutungsmuster Lehrkräfte zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen eines inklusiven Gymnasiums haben. Im Rahmen des zugehörigen Artikels (Brinkmann, 2021) wurden beispielhaft die zwei Deutungen „Moralische

(Selbst-) Exklusion“ (Deutung 2A in Abbildung 2) und „Problematisierung des Inklusionsanspruchs“ (Deutung 2C in Abbildung 2) des Deutungsmusters „gymnasiale Exklusion“ dargestellt, in denen das Problem einer individuell zugeschriebenen, nicht erfüllten gymnasialen Leistung von als benachteiligt wahrgenommenen Schüler:innen auf die Eltern externalisiert wird. Ein empirischer Ausschnitt des Deutungsmusters „Exklusionsvermeidung“ wird im dritten Artikel (Ludwig, 2023) gezeigt. Beide Deutungsmuster beziehen sich auf das Bezugsproblem der inklusiven Exklusion, also dem normativ programmatischen Anspruch, alle Schüler:innen inkludieren zu wollen bzw. zu müssen und zugleich entlang (erwarteter oder zugeschriebener) Leistung zu selektieren und exkludieren.

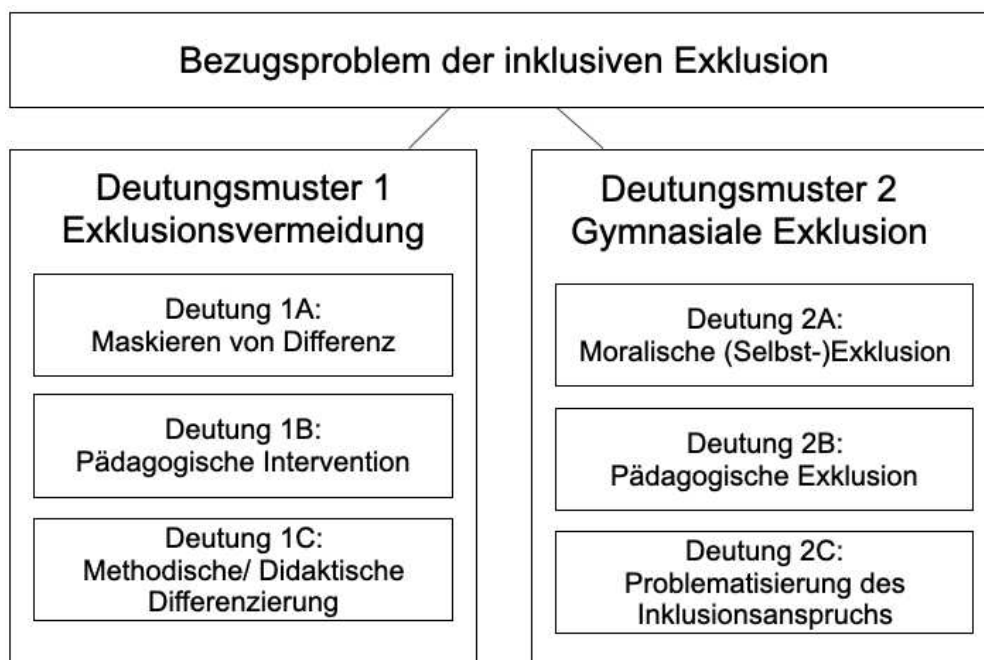


Abbildung 2. Deutungsmuster der Studie *Differenz am Gymnasium* (Brinkmann 2021)

Die schulischen Leistungen der Schüler:innen wurden im Deutungsmuster 2, der „gymnasialen Exklusion“ häufig herangezogen, um eine temporäre oder dauerhafte Exklusion am Gymnasium auf Schul- und Klassenebene zu begründen und legitimieren. Als für den Forschungsstand (Kapitel 3.4) besonders ertragreich kann hier die Figur der Externalisierung der pädagogischen Zuständigkeit in die Familie gesehen werden. Zwar wurde dies z.B. in der Studie von Budde und Reißler (2017) oder entlang der Argumentationsanalysen, die sich auf eine Überweisung auf eine segregierende Schulform in der Studie von Gomolla und Radtke (2009) beziehen, empirisch dargestellt (siehe Kapitel 3.4.2), jedoch können die hier gewonnenen Ergebnisse verdeutlichen, dass selbst bei einer expliziten Kritik der Lehrkraft

hinsichtlich der „Folgen einer leistungsbezogenen Versetzung (oder Nicht-Versetzung) die strukturelle Problematik der Selektion von Schüler\*innen nicht aufgelöst werden konnte“ (Brinkmann, 2021). Zu diesem Ergebnis hätten auch rein theoretische Überlegungen kommen können. Mit diesem Teil der Dissertationsstudie sind jedoch empirische Varianten abgebildet, die darauf verweisen, wie die Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium ihre Handlungsmöglichkeiten z.B. hinsichtlich von Selektionsentscheidungen ausdeuten.

Einen weiteren interessanten Aspekt hinsichtlich bisheriger Forschungen stellt die Hierarchisierung der kategorialen Zuschreibungen zwischen einer zugeschriebenen Behinderung und eines Migrationshintergrundes dar. Empirisch kann aufgezeigt werden, dass ein „(Nicht-)Passungsverhältnis der Eltern (und der Schüler\*innen) (...) zu einem normativen, moralischen Referenzrahmen, bei dem inklusive Beschulung befürwortet wird und den sie als Inklusionslehrkraft teilt“ (Brinkmann, 2021) besteht. Die Folgen des Bezugsproblems der inklusiven Exklusion werden hier besonders durch die Fallschule verdeutlicht: Das Inkludieren von Schüler:innen eines SBBZs und von VKL-Schüler:innen in den Alltag eines Gymnasiums. Durch die Naturalisierungen der Differenzen der Schüler:innen werden hier vermutlich irreversible Unterscheidungen getroffen, die auch Begründungsgrundlagen für Selektionen sein könnten.

Methodologisch stellt diese Teilstudie 2 einen Ertrag für die Verbindung einer GTM (Strauss & Corbin, 1996) mit dem Deutungsmusteransatz (Hoffmann, 2017; Pauling, 2023; Klenk, 2024) dar, die es erlaubt, eine Problembeschreibung vorzunehmen, die den Fokus weg von einzelnen Lehrkräften hin zur Paradoxie des selektiven Schulsystems lenkt (Brinkmann, 2021).

In der **dritten Teilstudie** (Ludwig, 2023) wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte Differenz am inklusiven Gymnasium maskieren und für welches Problem das Maskieren die Lösung ist. Dafür wurden die Interviews (Teilstudie 2) mit den Beobachtungen (Teilstudie 1) miteinander, entlang des Phänomens des Maskierens von Differenz, in Beziehung gesetzt. Im Fallbeispiel des dritten Artikels wird das Problem der Exklusion von Schüler:innen bei Aufrechterhaltung des Inklusionsanspruchs virulent: In der beobachteten Unterrichtssituation wird durch die Inszenierung einer Differenzierung in Regelschüler:innen und Schüler:innen des SBBZs eine prekäre Situation für die exkludierten behinderten Schüler:innen

deutlich. Durch die ergänzende Datensorte des Interviews wird zudem ein Blick auf die Unterrichtsvorbereitungen möglich. Methodologisch konnten so die konkret ausgeschlossenen Alternativen zu differenzieren abgebildet werden. Die Maskierung der Differenz wurde mit einem organisatorischen und didaktischen Arbeitsaufwand durch die Lehrkräfte geplant, inszeniert und aufrechterhalten, die selbst bei der Einforderung einer De-Kategorisierung durch die betroffene Schülerin nicht aufgelöst wurde. Der Forschungsstand zum inklusiven Unterricht (Kapitel 2.4.3), insbesondere die Unterscheidung in behindert und nicht-behindert beim zeitgleichen nicht-thematisieren dieser unterscheidungsleitenden Kategorie (Schuhmann, 2014), wird um eine extremere empirische Variante ergänzt: Das Phänomen des Maskierens von Differenz. Dies kann, auch über die besprochenen Fallbeispiele hinaus, als „organisatorische Problemlösung der Einzelschule gesehen werden, die es den Lehrkräften ermöglicht, weiter handlungsfähig im Anspruch von Inklusion zu bleiben“ (Ludwig, 2023). Die Lehrkräfte sind damit konfrontiert, alle Schüler:innen zu inkludieren bzw. eine Sichtbarkeitsstruktur von Inklusion zu bewahren und zugleich den gymnasialen Leistungsanspruch aufrechtzuerhalten.

## 6.2. Fazit

Aus einem systemtheoretischen Blickwinkel kann es keine Inklusion ohne Exklusion geben (Luhmann, 2016, S. 147). Diese basale theoretische Setzung hat in der schulischen Praxis allerdings noch keinen Einzug erhalten, da eine Exklusion, besonders von benachteiligten Schüler:innen, im Sinne eines Imperativs der Vollinklusion (Stichweh, 2009) oder hinsichtlich einer Inklusion als Programmatik (Katzenbach, 2015) nicht explizierbar ist. Stattdessen verweisen die Ergebnisse dieser Dissertation auf eine komplexe Sinnstruktur auf Ebene von Praktiken im Unterricht und Deutungsmustern, die es ermöglichen, die Exklusion von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Schüler:innen mit einem zugeschriebenen Migrations- und Fluchthintergrund durch ein Maskieren zu legitimieren. Die Ergebnisse weisen damit auf Grenzen des Sagbaren und Nicht-Sagbaren im pädagogischen Setting des Unterrichts hin. Die beobachteten und befragten Lehrkräfte stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, eine Differenzierungspraxis zu etablieren, die sowohl eine legitime Form der Exklusion produziert, als auch den gymnasialen Unterricht nicht irritiert.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass selbst an einem Gymnasium, welches viele Mechanismen (z.B. Tischgruppenprinzip, Klassenlehrer:innenteams etc.) entwickelt hat, um einen inklusiven Umgang zu etablieren, an der Thematisierung von vor allem ungleichheitskritischen Differenzen (wie z.B. Behinderung) scheitert. So kann die These aufgestellt werden, dass die Schüler:innen durch ihre Bezugnahmen auf die Differenzierungspraxis der Lehrkräfte einen Hinweis auf problematische (de-thematisierte oder maskierte) Differenzen und Exklusionen geben und somit den neuralgischen Punkt eines inklusiven Gymnasiums benennen: Die Selektions- und Allokationsfunktionen der Schule (Fend, 2006) bleiben auch bei einer (auf der materialisierten Ebene des Unterrichts) inklusiven Beschulung erhalten. Zu einem Auseinanderklaffen von (inklusive) programmatischen Anspruch und schulischer Praxis wurden bereits zahlreiche Studien (z.B. Breidenstein & Rademacher, 2017; Blasse et al., 2015) publiziert, jedoch wird hier der Forschungsstand um die Facette erweitert, dass dieses Auseinanderklaffen mit einer (ressourcen-)aufwändigen und inszenierten Praxis versucht wird zu verstecken: Dem Maskieren von Differenz und Exklusion.

Vielmehr wäre es an der Zeit, schulische Inklusion immer im Verhältnis von Exklusion zu besprechen. Vermutlich geht diese Forderung mit einer „Enttabuisierung“ des Begriffes einher. Im besten Fall könnte so eine begründete und für Schüler:innen transparente Differenzierungsform geschaffen werden, in der Schüler:innen mit ihrem Protest gegen die Kategorisierungen ein Gehör finden und Lehrkräfte ihre Ressourcen nicht in der Aufrechterhaltung einer inklusiven Sichtbarkeitsstruktur erschöpfen.

### 6.3. Implikationen für die erste Phase der Lehrer:innenbildung und die Schulpraxis

Vor allem die (schul-)politische Debatte über die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Bildung ist oft stark vereinfacht. Nicht selten wird das Thema verkürzt und auf eine moralische Gesinnungsfrage der schulischen Akteur:innen zugespitzt, in der es nur ein Dafür oder ein Dagegen gibt. Eine dichotome Einteilung in gute Inklusion und schlechte Exklusion verkennt offensichtlich die tiefgreifende Komplexität schulischer Praxis und die unvermeidliche Verbindung von Inklusion und Exklusion. Daraus

ergeben sich zwei zentrale Aspekte der Empfehlungen für universitäre Lehrer:innenbildung und die schulische Praxis:

1. Verständnis der Komplexität und eine analytische Herangehensweise an Inklusion und Exklusion: Lehrkräfte benötigen ein tiefes Verständnis für die Verflechtung von Inklusion und Exklusion. Für die universitäre Lehrer:innenbildung bedeutet dies eine feste Verankerung des analytischen Paares der Inklusion/Exklusion im Curriculum, beispielsweise im Rahmen eines Seminars zur Systemtheorie. Ein solches Seminar könnte die theoretischen Grundlagen vermitteln und gleichzeitig empirische Fälle (siehe z.B. Reh & Schelle, 2010) miteinbeziehen, um die komplexe Realität des schulischen Alltags greifbarer zu machen. Im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen sollte dieser analytische Blick ebenfalls gefördert werden. Diese Formate sollten dann allerdings folgenden Aspekt miteinbeziehen:
2. Offene Diskussionen über Inklusion und Exklusion: Helsper (2021) formuliert einen gesteigerten Reflexionsanspruch hinsichtlich der „Risiken des eigenen pädagogischen Handelns und der institutionellen Intervention im Sinne einer Risikoabschätzung des ‚gut Gemeinten‘“ (Helsper, 2021, S. 278). Als Teil einer Risikoabschätzung einer pädagogischer (Differenzierung-)Praxis (die nicht in böser Absicht passiert), sollte das Maskieren von Differenz und Exklusion als potenzielle Folge einer inklusiven, gymnasialen Schulpraxis mit einbezogen werden. Exklusion verstanden als unvermeidbarer Teil einer Differenzierungspraxis, müsste dann vermutlich enttabuisiert werden. Eine solche Enttabuisierung könnte durch offene Diskussionen und Reflexionen über konkrete Unterrichtssituationen und Fallbeispiele erfolgen (dies wäre sowohl im Weiterbildungskontext als auch in der universitären Lehrer:innenbildung denkbar). Ein praxisnaher Ansatz könnte darin bestehen, Unterrichtsbeobachtungen der praktizierenden Lehrkräfte zu analysieren (siehe z.B. De Boer & Reh, 2012), in denen Differenzierung z.B. entlang von verschiedenen Leistungsniveaus notwendig ist. Dabei sollten die möglichen Konsequenzen der Transparenz von Exklusionsprozessen offen besprochen werden. Zugleich könnten Forschungsbefunde und didaktische Implikationen im Kontext von leistungsbezogener Heterogenität (Bohl, 2023) integriert werden, um so zu einer umfassenden Diskussion mit didaktischen Lösungen zu kommen.

Solche Gespräche könnten dazu beitragen, dass Lehrkräfte sich sicherer fühlen im Umgang mit den unvermeidbaren Exklusionsmechanismen. Das Phänomen des Maskierens von Differenz und Exklusion kann als Anlass genommen werden, die Grenzen von Sagbaren und Nicht-Sagbaren Differenzen in pädagogischen Settings auszuloten.

#### 6.4. Limitationen der Dissertationsstudie und Vorschläge für künftige Forschungen

Im Rahmen der Forschungsstrategie der GTM (Strauss & Corbin, 1996) wurden für diese Dissertationsstudie verschiedene Theoriefragmente (Kapitel 3.1, .3.2 & 3.3) genutzt, um möglichst präzise Beschreibungsoptionen für unterschiedliche Ebenen des Sozialen einer besonderen schulischen Praxis zu ermöglichen. Aus der Wahl des Forschungsstils, und dem damit einhergehenden Theorieeklektizismus, ergibt sich die Limitation der systematischen Relationierung der verschiedenen Theoriefragmente. Im Rahmen dieser Arbeit konnte dies lediglich exemplarisch am Phänomen des Maskierens von Differenz geleistet werden (dritte Teilstudie). Für zukünftige Forschungen wäre eine weiterführende, systematisch vergleichende Ausarbeitung der unterschiedlichen Theorieebenen notwendig, um das volle Potenzial einer mehrbenenanalytischen Vorgehensweise (Helsper et al., 2010) auszunutzen. Besonders der qualitativ rekonstruktiven Forschung mangelt es an systematischen Analysen, die Forschungsstände hinsichtlich unterschiedlicher methodologischer Bestimmungen und damit einhergehenden theoretischen Tragweiten auf unterschiedlichen Ebenen des Sozialen vergleichend darstellen<sup>10</sup>. Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine mehrbenenanalytische Betrachtung (Helsper et al., 2010) nur in ihren Ansätzen (nicht systematisch vergleichend) eingesetzt. Für zukünftige, differenztheoretisch ausgerichtete Forschungen an Schulen bietet die Einordnung in diese Ebenen eine vielversprechende Grundlage, um Forschungsfragen im Anschluss an den aktuellen Forschungsstand zu bearbeiten.

---

<sup>10</sup> Für die Erkenntnispotenziale und blinden Flecken der verschiedenen theoretischen und methodologischen Bestimmungen von Unterricht siehe Proske (2018).



Eine weitere Limitation ergibt sich aus der theoretischen Ausarbeitung der *Grenzen des Pädagogischen*. Diese Dissertationsstudie suchte im Zuge der Datenauswertung nach Narrativen, die die Grenzen des Pädagogischen, hier konkret die Grenze des Sagbaren und Nicht-Sagbaren in inklusiven Settings, beschreiben (Kapitel 2.4.4) und so das Phänomen des Maskierens von Differenz und Exklusion kontextualisieren. Zukünftige Forschungsarbeiten könnten diese Grenzen theoretisch und empirisch genauer bestimmen (Goldmann et al., i.E.).

Mit einer qualitativ-rekonstruktiven Studie können keine Aussagen über die Verteilung von Merkmalsausprägungen über große Populationen hinweg getroffen werden. Für die Entwicklung neuer gegenstandsbezogener Theorien wird die komparative Analyse herangezogen, um Generalisierungen aus dem empirischen Material zu erarbeiten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 32). Im Rahmen dieser Dissertationsstudie wurde ein kontrastiver Fallvergleich durch ein inklusives und ein klassisch-humanistisches Gymnasium gewählt (Kapitel 4.2). Offen bleibt allerdings, ob sich das Phänomen des Maskierens von Differenz auch in anderen inklusiven Schulformen, z.B. auch in Grundschulen, zeigt.

## Literaturverzeichnis

Akbaba, Y. & Bräu, K. (2019). Lehrer\*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S.165–184). Opladen: Barbara Budrich.

Arnold, R. (1983). Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(6), 893–912, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-142852> [2. Juli 2021].

Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2020). Schule oder Wohlfahrtsverein? Positionierungen von Lehrkräften zur Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht am Beispiel der Frage der (Nicht-)Versetzung. *Zeitschrift für Inklusion* 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/575> [2. Mai 2024].

Bender, S. & Rennebach, N. (2018). Ungleichheit im inklusiven Unterricht. *Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. Sozialer Sinn*, 19, 401–418.

Bender, S. & Rennebach, N. (2021). Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts: Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67, 231–250.

Blasse, N., Budde, J., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Niemeyer-Jensen, B. & Thon, C. (2015). Die Exklusivität des Inklusiven. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 137–161). Immenhausen: Prolog.

Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.

Bohl, T., (2023). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.) *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz und München: UVK.

Brinkmann, L. (2021). „Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so“ – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen eines inklusiven Gymnasiums. Forum Qualitative Sozialforschung <https://doi.org/10.17169/fqs-22.3.3729> [2. Mai 2024].

Budde, J. (Hrsg.) (2013). Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS.

Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, 8(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> [05. Juni 2020].

Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung (S. 133–148). Berlin: transcript.

Budde, J. (2018). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Budde, J., & Reißler, G. (2017). Exklusion aus dem schulischen Anspruch. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS.

Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(4), 639–659.

De Boer, H. & Reh, S. (2012). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.

Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). Differenz und Ungleichheit- einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären (S. 1–28). Wiesbaden: Springer VS.

Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. & Mai, M. (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. Zeitschrift für Pädagogik, 59(5), 644–656.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.

Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62, 42–57, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-171735> [5. Juli 2021].

Emmerich, M. (2017). Behindern/nicht behindern: Pädagogische Schließung und Intersektionalität. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 86(2), 102–115.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären (S. 103–122). Wiesbaden: Springer VS.

Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fritzsche, B. (2015). Wenn niemand zu Schaden kommen darf: eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16, 173–190.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66, <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-11854> [5. Juli 2021].

Geiling, U. & Söllner, C. (2011). Professionalisierungsanreize und Widersprüche im Kontext inklusiv orientierter Schulentwicklungsprozesse am Beispiel der FLEX Brandenburg. In B. Lütje-Klose & M.-T. Langer (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 212–218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutivem Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer.

Goldmann, D. (2021). Formen der unterrichtlichen Inklusion = Qualitäten der Inklusion? Zur differenzierten Beobachtung und Bewertung inklusiver Subjektivierungen. In B. Fritzsche, A. Köpfer & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 206–218). Opladen u.a.: Budrich.

Goldmann, D., Richter, S. & Wenzl, T. (i.E.). *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem*. Opladen u.a.: Budrich.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hackbarth, A. (2017). *Inklusion und Exklusion in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Halatcheva-Trapp, M. (2016). *Grounded Theory Methodologie und Deutungsmusteranalyse. Am Beispiel der Erforschung von Elternschaftsdiskursen in der Familienberatung*. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 261–378). Weinheim: Beltz Juventa.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 49–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 119–135). Weinheim: Beltz Juventa.

Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS.

Hillebrandt, F. (2015). Praxistheorie und Schulkultur. Identifikation und Analyse schulischer Praktiken. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs (S. 329–444). Wiesbaden: Springer VS.

Hinz, A. (2006). Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), Handlexikon der Behindertenpädagogik (S. 97–99). Stuttgart: Kohlhammer.

Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung (S. 165–187). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hoffmann, M. (2017). Deutungsmuster in der Professionsforschung. Anwendungen und Ertrag dieses Analyseverfahrens am Beispiel schulischer Sexualerziehung. ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6, 111–125.

Hoffmann, M. (2019). Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen. Methodologische Bestimmungen und methodische Implikationen. In N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.), Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven (S. 204–225). Weinheim: Beltz Juventa.

Hofstetter, D. (2017). Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe 1. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Humrich, M. & Terstegen, S. (2017). Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich. In M. Menz & C. Thon (Hrsg.), Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften (S. 205–223). Wiesbaden: Springer VS.

Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären (S. 139–156). Wiesbaden: Springer VS.

Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kelle, U. (2008). Strukturen begrenzter Reichweite und empirisch begründete Theoriebildung. Überlegungen zum Theoriebezug qualitativer Methodologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung (S.312–340). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klenk, F.C. (2023). Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. In J. Budde (Hrsg.), Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. Bd. 13. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Klenk, F. C. (i.V.). Die (Post-)Heteronormative Schule. Deutungsmuster von Lehrer\*innen über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen (Arbeitstitel). Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Darmstadt.

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123–141.

Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 44, <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20> [7. August 2021].

Kunze, K. (2011). Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindemann, G. (2008). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S.107–128). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lüders, C. (1991). Deutungsmusteranalyse: Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 377–408). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ludwig, L. (im Druck). „Genau, er ist Deko“ – De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums. *Zeitschrift für Pädagogik*.

Ludwig, L. (2022). „Genau, er ist Deko“ – De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68, (S.827–845). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Ludwig, L. (2023). „(...) des durchschaun die Schüler net gleich (...)“ – Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium. Eine mehrebenenanalytische Betrachtung. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/682>. [29. Mai 2024].

Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2005). Inklusion und Exklusion. In *Soziologische Aufklärung* 6. Die Soziologie und der Mensch (2. Aufl., S. 226–251). Wiesbaden: Springer VS.



Luhmann, N. (2016). Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Machold, C. & Diehm I. (2017). (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisationsspezifika und Ungleichheitsrelevanz. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge (S. 307–320). Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Martens, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16(2), 211–229.

Menzel, C. & Rademacher, S. (2012). Die „sanfte Tour“: Analysen von Schülerelbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. Sozialer Sinn, 13(1), 79–100.

Merl, T. (2019). un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ministerium für Kultus, Jugend & Sport Baden-Württemberg (2017). Weiterentwicklung sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote. Bericht der Landesregierung. [http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E928112052/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KPKM/Schularten/SBBZ/Bericht%20Landesregierung%20Inklusion%20\\_2017.pdf](http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E928112052/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KPKM/Schularten/SBBZ/Bericht%20Landesregierung%20Inklusion%20_2017.pdf) [3. Februar 2021].

Ministerium für Kultus, Jugend & Sport Baden-Württemberg (2024). Bildungsangebot für Flüchtlinge und Zuwanderer. <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/allgemeine-informationen-1/bildungsangebote-fuer-fluechtlinge-und-zuwanderer/faq-zur-integration-von-jungen-fluechtlingen-in-baden-wuerttembergischen-schulen?highlight=vorbereitungsklassen><https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/allgemeine-informationen-1/bildungsangebote-fuer-fluechtlinge-und-zuwanderer/faq-zur-integration-von-jungen-fluechtlingen-in-baden-wuerttembergischen-schulen?highlight=vorbereitungsklassen> [27. Mai 2024].

Nassehi, A. (2008). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung (S.79–106). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Oevermann, U. (1973). Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Unveröffentlichtes Manuskript. <http://publikationen.ub.unifr Frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4951> [11. August 2020].

Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. Sozialer Sinn, 2(1), 35–81.

Pauling, S. (2024). Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an PRIMUS-Schulen. Wiesbaden: Springer VS

Pauling, S. (i.V.). Ungewissheit und Überschreitung. Eine Deutungsmusteranalyse zum Verhältnis von Professionalisierung und Schulentwicklung (Arbeitstitel). Unveröffentlichte Dissertation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Platz, C. & Schetsche, M. (2001). Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. Sozialer Sinn, 2(3), 511–536.

Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Sozialforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren (S. 27–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.

Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. Zeitschrift für Pädagogik, 59(5), 668–690.

Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde ethnographischer Beobachtungen. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven (S. 234–251). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2018). „Un/doing differences“ im Unterricht: Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 19(1-2), 113–129.

Radtko, F.-O. (1996). Seiteneinsteiger. Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In G. Auernheimer & P. Gstettner (Hrsg.), Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften (S. 49–63). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Zeitschrift für Soziologie, 32, 282–301.

Reh, S. & Schelle, C. (2010). Der Fall im Lehrerstudium – Kasuistik und Reflexion. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung (S.13–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Schuhman, I. (2014). „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert -nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung (S. 291–307). Bielefeld: transcript.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2024). Übergänge von Grundschulen auf weiterführende Schulen. [https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/AU uebergaenge.jsp](https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/AU_uebergaenge.jsp). [19.Juni 2024]

Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion* 7(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>. [28.Mai 2020].

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Strehle, T. (2017). *Wandel der Schule – Wandel der professionellen Deutungsmuster? Eine qualitative Studie im Rahmen des Transformationsprozesses zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung kompakt. Eine komprimierte Einführung*. München: Oldenbourg.

Strübing, J. (2021). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer

Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 131–146, [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10291/pdf/SZBW\\_2013\\_1\\_Sturm\\_ReProduktion\\_von\\_Differenzen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10291/pdf/SZBW_2013_1_Sturm_ReProduktion_von_Differenzen.pdf) [5. Juli 2021].

Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–266). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen*

Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, (S. 581–595). Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), Handbuch schulische Inklusion (S.251–266). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Syring, M., Brinkmann, L., Weiß, S. & Kiel, E. (2020). "Das muss am Gymnasium schneller gehen": Eine praxeologisch-wissenssoziologische Rekonstruktion von "Zeit" im Kontext von Differenzierungspraktiken im Gymnasialunterricht. In E. Schilling & M. O'Neill (Hrsg.), Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung (S.235–262). Wiesbaden: Springer VS.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible\\_pdf.pdf](https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf) [11. März 2020].

Urban, M., Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, M. & Werning, R. (2020). Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N.C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwester? (S. 81–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weber, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Wiesbaden: Springer VS.

Wernet, A. (2014). Das Pseudologie-Syndrom – Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In T. Rihm (Hrsg.), Teilhaben an Schule (S. 307–321). Wiesbaden: Springer VS.

Wittek, Doris (2013). Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Wittek, Doris (2016). Umgang mit Heterogenität und Inklusion - Anforderungen für die Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), Beruf Lehrer/in (S. 317–332). Münster: Waxmann.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132> [16. Juni 2021].

Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnografische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Anhang: Einzelbeiträge der publikationsbasierten Dissertation

Im Anschluss an diese Seiten finden sich alle für die publikationsbasierte Dissertation eingebrachten drei Einzelbeiträge. Die Schriften können den einzelnen Teilstudien (1-3) zugeordnet werden.

Für den Überblick zusammenfassend:

Teilstudie 1: Ludwig, L. (2022). „Genau, er ist Deko“ – De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums. Zeitschrift für Pädagogik, 68. (S.827-845). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Teilstudie 2: Brinkmann, L. (2021). „Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so“ – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen eines inklusiven Gymnasiums. Forum Qualitative Sozialforschung 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.3.3729> [2. Mai 2024].

Teilstudie 3: Ludwig, L. (2023). „(...) des durchschaun die Schüler net gleich (...)“ – Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium. Eine mehrbenenanalytische Betrachtung. Zeitschrift für Inklusion, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/682>. [29.Mai 2024].

# Allgemeiner Teil

Lena Ludwig

## „Genau, er ist Deko“ – De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag wird zum einen der Frage nachgegangen, welche Praktiken sich Lehrkräfte am Gymnasium im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion bedienen, um Differenz im Unterricht herzustellen. Zum anderen wird danach gefragt, wie Bezugnahmen der Schüler\*innen auf die Exklusion der Lehrkräfte erfolgen und in der Interaktion explizit werden. Dazu werden im Anschluss an ethnografische Beobachtungen mittels Grounded Theory zwei zentrale Praktiken von Lehrkräften eines inklusiven Gymnasiums herausgearbeitet, die Differenz de-thematisieren und Exklusion maskieren. Dabei können die hier rekonstruierten Praktiken als eine sinnhafte Struktur pädagogischen Handelns im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion verstanden werden, die Differenz und Exklusion maskieren bzw. de-thematisieren, um die soziale Ordnung des Unterrichts nicht zu gefährden.

**Schlagnworte:** Exklusion, Differenz, Maskieren, De-Thematisieren, Gymnasium

### 1. Einleitung: Herstellung von Differenz im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

Sowohl in erziehungswissenschaftlichen als auch in bildungspolitischen Diskussionen wird der Begriff der Inklusion vielfältig und teilweise arbiträr verwendet. Häufig wird er mit dem Anliegen verknüpft, auf Verteilungs- und Teilhabeproblematiken aufmerksam zu machen. Inklusion, als Reformprojekt oder Programmatik verstanden, wird derzeit mit hohen wissenschaftlichen sowie politischen Erwartungen konfrontiert, ohne dass die Implikationen dessen abgeschätzt werden können (Emmerich, 2016). Die UN-Behindertenrechtskonvention mit der Forderung nach einem „inclusive education system at all levels“ (United Nations, 2006, Artikel 24) und die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule (Fend, 2006) stellen ein normativ aufgeladenes Spannungsfeld zwischen strukturell nahegelegten Inklusionserwartungen sowie „den faktischen Unmöglichkeiten der Realisierung von Vollinklusion“ (Stichweh, 2009, S. 36) dar. Umso wichtiger scheint es, in der erziehungswissenschaftlichen Debatte einen weiten, die



Sonderpädagogik überschreitenden Inklusionsbegriff mit dem Komplementärkonzept der Exklusion zu konfrontieren (Budde & Hummrich, 2014). Denn mit Luhmann (2016, S. 147) gefragt: „Wie kann es Inklusion geben, wenn es keine Exklusion gibt?“

Mittlerweile gibt es im Bereich der rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung eine Vielzahl an Studien, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Lehrkräfte Differenz herstellen und welche Inklusions- und Exklusionsprozesse damit einhergehen (vgl. für einen Überblick Budde, 2018; Sturm, 2018). Die meist ethnografisch oder videografisch angelegten Projekte fokussieren soziale (z.B. Diehm, Kuhn, Machold & Mai, 2013; Weber, 2003) oder pädagogische (z.B. Rabenstein, Idel & Ricken, 2015) Differenzkategorien. So zeigen Studien auf, wie und vor allem welche Schüler\*innen beim Eintritt oder Übergang in die jeweilige Bildungsinstitution exkludiert werden (Hofstetter, 2017; Gomolla & Radtke, 2009; Machold & Diehm, 2017) oder beleuchten den Prozess der Exklusion eines Schülers aus dem schulischen Anspruch (Budde & Reißler, 2017). Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013) rekonstruierten heuristische Muster jener Momente in Praktiken, in denen Differenzen markiert sowie hergestellt und entlang von „Leistung als Kern pädagogischer Ordnung“ (Rabenstein et al., 2013, S. 674) legitimiert werden. Mit der Thematisierung, Adressierung und Signifizierung stellen die Autor\*innen drei Arten des beobachtbaren Zusammenhangs (als Re-Inszenierung) von schulischer Leistung und sozialen Differenzen her (Rabenstein et al., 2013).

Empirische Ergebnisse zur Differenzierungspraxis an weiterführenden Regelschulen, die im Anspruch von Inklusion operieren und dadurch einem erhöhten Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion auf der organisatorischen Ebene ausgesetzt sind, gibt es bislang vergleichsweise wenig (vgl. für einen Überblick Sturm, 2018). Einige Erkenntnisse liegen jedoch bereits für den inklusiven Unterricht vor: So konnte Merl (2019) beispielsweise aufzeigen, dass Lehrkräfte in inklusiven Klassen entlang un-/genügender Fähigkeiten der Schüler\*innen differenzieren und somit als legitim verstandene (und teilweise dauerhafte) Exklusionen erzeugen. Für den inklusiven Fachunterricht konnten Sturm, Wagener und Wagner-Willi (2020) Exklusionen von Schüler\*innen mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ aufzeigen. Das ambivalente Verhältnis von Inklusion und Exklusion dokumentierte sich besonders „in Versuchen, Schüler\*innen mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ in das unterrichtliche Geschehen zu inkludieren, während sie zugleich durch die Art ihrer Adressierung exkludiert werden“ (Sturm et al., 2020, S. 592). Lehrkräfte scheinen dem Paradox der inklusiven Differenzierung also mit normativ-moralisch legitimen Unterscheidungen von Schüler\*innen(-gruppen) im Unterricht zu begegnen. Bislang stand das Gymnasium als Schulart im Anspruch von Inklusion jedoch weniger im Fokus der Betrachtung.

Das Gymnasium befindet sich in einem Prozess, „in dem es einerseits als höhere Volksschule und andererseits als exklusive Bildungsstätte verhandelt wird“ (Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018, S. 1). Hierin spiegelt sich auch die eingangs erwähnte Spannung zwischen Selektions- und Allokationsfunktion vs. Inklusion wider. Dadurch entsteht ein Spannungsfeld, mit dem Lehrkräfte, insbesondere auf unterrichtlicher Ebene, konfrontiert werden (z.B. Brinkmann, 2021). Für die hier vorliegende Studie wurde ein Gymnasium erforscht, welches sich selbst als inklusiv beschreibt und

dies u. a. mit der realisierten Praxis begründet (Kap. 3). Dieses ist in besonderer Weise für das Anliegen der Studie geeignet, da der Unterrichtsalltag mit einer schulartspezifischen Spannung zwischen Exklusion und Inklusion konfrontiert wird.

In diesem Beitrag wird erstens der Frage nachgegangen, welcher Praktiken sich Lehrkräfte am Gymnasium mit dem Spannungsfeld Inklusion und Exklusion bedienen, um Differenz im Unterricht herzustellen. Damit schließt der Beitrag an die oben genannten Studien an und fokussiert das bisher wenig berücksichtigte inklusive Gymnasium. Dabei untersucht der Beitrag, welche Unterscheidungen die Lehrkraft tätigt und welche Schüler\*innen sie wie berücksichtigt bzw. nicht berücksichtigt. Die hier rekonstruierten Praktiken verweisen auf die sinnhafte Struktur pädagogischen Handelns im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Die Ergebnisse zeigen, dass die Widersprüche hinsichtlich erzieherischer Gleichheit und sozialer Selektion nicht aufgelöst werden können, sondern vielmehr eine Folge ihrer strukturell angelegten Paradoxie sind.

Zweitens wird danach gefragt, wie Bezugnahmen der Schüler\*innen auf die Praktiken der Lehrkräfte erfolgen und in der Interaktion explizit werden. Dies wird methodisch entlang der empirischen Analysen der Beobachtungsprotokolle erfolgen. Damit sollen in diesem Beitrag die Bezugnahmen der Schüler\*innen als explizite empirische Möglichkeit diskutiert werden, das Problem der Reifizierung von Differenzkategorien (Emmerich & Hormel, 2017) zu minimieren. Somit schließt diese Frage an empirische Untersuchungen von Sturm, Wagener und Wagner-Willi (2020), Rabenstein und Steinwand (2018), Hackbarth (2017) sowie Martens (2015) an.

Zur Beantwortung der beiden Fragestellungen wird zunächst die hier eingenommene differenztheoretische Perspektive auf das Gymnasium erläutert (Kap. 2). Anschließend werden das ethnografische Studiendesign sowie das methodische Vorgehen auf Basis der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) vorgestellt (Kap. 3), um damit die empirischen Fälle als Teilergebnisse der Studie *Differenz am Gymnasium* zu kontextualisieren (Kap. 4). Zuletzt werden in einer Diskussion der Ergebnisse (Kap. 5) die De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken zusammengefasst und Implikationen der Erkenntnisse im Hinblick auf den Stand der Forschung diskutiert.

## **2. Theoretische Setzungen und Forschungsstand: Differenztheoretischer Blick auf das Gymnasium**

Im Folgenden werden theoretische Setzungen des Beitrages offengelegt und Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstandes hinsichtlich der leitenden Fragen des Beitrages erläutert. Dabei wird zunächst auf die kommunikationsfokussierende, systemtheoretische Beschreibung von In- und Exklusion eingegangen (Kap. 2.1), die anschließend um eine praxistheoretische Perspektive ergänzt wird (Kap. 2.2). Dadurch wird eine theoretische Modellierung vorgeschlagen, die es ohne eine Reifizierung von *ex ante* festgelegten Differenzkategorien erlaubt, Exklusionen analytisch zu fassen. Dem folgt ein Abschnitt zur Inklusionsprogrammatisierung und dem Verhältnis von Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz im Lehrer\*innenhandeln (Kap. 2.3).

## 2.1 Differenztheoretische Perspektive auf Inklusions- und Exklusionsprozesse

Besonders für ethnografische Forschungsprojekte ist es eine methodologische Herausforderung, Differenz zu beobachten, da Beobachtung erst durch Differenzsetzungen (durch die Forscher\*in) ermöglicht wird (Budde, 2014). Emmerich und Hormel (2017) problematisieren die Kategorienabhängigkeit von Erklärungs- und Beobachtungsmodellen ungleichheitsorientierter Forschung und schlagen einen differenztheoretischen Perspektivwechsel vor, der auf die Annahme verzichtet, Gesellschaft bestehe aus kategorial unterscheidbaren Gruppen von Individuen. So würden Ungleichheiten mit einer systemtheoretischen Perspektive „im Modus *polykontexturaler* Inklusions- und Exklusionsmechanismen“ (Emmerich, 2017, S. 103, Hervor. i. Orig.) betrachtet, welche die Art und Weise der Adressierung und Klassifizierung zu beschreiben erlaubt (Emmerich & Hormel, 2013). Im Rahmen der hier dargestellten Studie wird an dieses systemtheoretische Begriffsverständnis von In- und Exklusion angeschlossen. Schulische Inklusion ist demnach als kommunikative Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung von Schüler\*innen im Erziehungssystem zu verstehen (Stichweh, 2009).

Emmerich und Hormel (2013, S. 73) halten fest, dass Schulsysteme „durch ihre organisatorisch differenzierte Struktur die Möglichkeitsbedingungen für ein ständiges *Re-Gruppieren* von AdressatInnen“ schaffen. Im Unterricht zeigt sich dies z. B. im Rahmen der Einteilung von Schüler\*innen in (Leistungs-)Gruppen für das Erledigen von (zieldifferenten) Aufgaben. Folglich werden Schüler\*innen kategorisiert (z. B. in leistungsstark/-schwach). Empirisch stellt sich die Frage, welche Zuschreibungen die Lehrkräfte dabei im Unterricht tätigen. Der Terminus der Askription im Anschluss an Emmerich & Hormel (2013) wird genutzt, um die Zuschreibung von individuellen oder kollektivistischen Merkmalen der Schüler\*innen als „Vorgang der sozialen Konstitution von Sichtbarkeit im Prozess der Zuschreibung“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 31) zu fassen.

Die Reversibilität von In- und Exklusionen ist in der Interaktion höher als bei Selektionsentscheidungen. Auf der Ebene des alltäglichen unterrichtlichen Handelns der Lehrkräfte erlangen pädagogische In- und Exklusionspraktiken jedoch an Bedeutung, „insofern die Realisierung von Selektion pädagogische Differenzierung operativ voraussetzt“ (Emmerich, 2016, S. 2).

Stichweh (2009) stellt eine Verbindung zwischen dem Imperativ der Vollinklusion, also der kommunikativen Berücksichtigung aller Gesellschaftsmitglieder, und den Semantiken, Normen und Werten von Inklusion und Exklusion her. Dabei hebt er die asymmetrische Unterscheidung von Inklusion und Exklusion als Logik der Operation hervor, die mit einer tendenziellen Illegitimität von Exklusion in der Moderne einhergeht:

Das heißt, dass für jede neuerfundene und neuentstandene Form der Exklusion (z. B. der von der Strafjustiz ausgesprochene Ausschluss aus zentralen Aspekten gesellschaftlicher Kommunikation, die psychiatrische Unmündigkeitserklärung etc.) eine

Institution der Inklusion erfunden und eingerichtet werden muss (das Gefängnis, die psychiatrische Klinik), die die vorgängige Exklusion auffängt und sie gewissermaßen unsichtbar macht, weil sie sie in das Gewand einer resozialisierenden (reinkludierenden) Absicht kleidet. (Stichweh, 2009, S. 37)

An diesen Beispielen wird auf der Ebene der Organisation deutlich, dass Exklusion dann legitim erscheint, wenn sie in eine Form der Inklusion gebracht wird. Übertragen auf Inklusion als Programmatik (Katzenbach, 2016) und somit als für die Praxis wirkmächtige Semantik kann die Frage formuliert werden, ob und wenn ja, wie sich das – mit den Worten von Stichweh (2009, S. 37) gesprochen – „Gewand“ der (re-)inkludierenden Absicht empirisch im Unterricht beobachten lässt.

Mit den hier ausgeführten Theoretisierungen wird eine empirische Analyse von ethnografischen Daten möglich, die nicht auf vorab definierte Differenzkategorien angewiesen ist, sondern die Funktion der Unterscheidung selbst fokussiert. Die systemtheoretischen Bezüge vernachlässigen allerdings Phänomene der Körperlichkeit und Materialität im Unterricht (zumindest diejenigen, die nicht kommunikativ explizit aufgerufen werden). Im Folgenden wird daher an eine praxistheoretische Perspektive auf Differenz im Unterricht angeschlossen, um darüber hinaus Inklusion und Exklusion als soziomaterielle, routinisierte und sinnhafte Praxis der Unterscheidung beobachtbar zu machen.

## 2.2 *Praxistheoretische Perspektiven auf Differenz im Unterricht*

Schule wird als „eine sich vollziehende Praxis, in der sich Praktiken situativ aneinanderreihen, die eine spezifische Schulwirklichkeit erzeugen“ (Hillebrandt, 2015, S. 429) verstanden. Kontinuitäten und somit auch soziale Ordnung werden im praxistheoretischen Sinne durch die sozio-materielle Dimension rekonstruier- bzw. beobachtbar und lassen auf ein implizit geteiltes Praxiswissen schließen, welches die Praxis sinnhaft strukturiert. Aufgrund der Vermitteltheit von Körpern und Artefakten bekommen Praktiken ihren sozio-materiellen Charakter (Rabenstein, 2018). Dementsprechend schaffen Artefakte eine Kontinuität zwischen situativ und zeitlich voneinander entfernten Praktiken. Das implizit geteilte Wissen bezieht sich darüber hinaus auch auf soziale Kriterien, die beim Vollzug zum Einsatz kommen und

mit denen sich die Akteure in der jeweiligen Praktik eine entsprechende ‚Sinnwelt‘ schaffen, in denen Gegenstände und Personen eine implizit gewusste Bedeutung besitzen, und mit denen sie umgehen, um routinemäßig angemessen zu handeln. (Reckwitz, 2003, S. 292)

Soziale Differenzen sind dem Unterricht nicht vorgängig, sondern entstehen in pädagogischen Differenzierungen im Unterricht (Idel, Rabenstein & Ricken, 2017). Praktiken der Leistungsdifferenzierung sind dabei als „Kern pädagogischer Ordnung“ (Rabenstein

et al., 2013, S. 674) beobachtbar, in der soziale Differenzen re-inszeniert werden können, sofern „alles, was im Unterricht und als Unterricht geschieht, (jederzeit) als Moment von Leistung interpretiert und gerahmt werden kann“ (Rabenstein et al., 2013, S. 675). Leistung wird als individualistische oder kollektivistische Zuschreibung(-spraxis) gefasst (Emmerich & Hormel, 2013), die durch verschiedene Praktiken von Lehrkräften beobachtbar gemacht wird. Diesen Überlegungen folgend, wird das *Wie* der Askription und der (Re-)Gruppierung der Schüler\*innen durch die Lehrkräfte im Modus von Inklusion und Exklusion auf einer materiellen Dimension beschreibbar.

### 2.3 *Inklusionsprogrammatik und das Verhältnis von Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz im Lehrer\*innenhandeln*

Hinz (2006, S. 98) formuliert Inklusion als Ansatz, der

sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen.

In dieser normativ-pädagogisch formulierten Definition von Inklusion (Cramer & Harant, 2014, S. 642) werden zwei Eckpunkte der Inklusionsprogrammatik relevant gesetzt: Zum einen die Orientierung am Subjekt im Sinne einer individuellen Entwicklung von Schüler\*innen und zum anderen die soziale Teilhabe *ungeachtet* des jeweiligen Unterstützungsbedarfs. Der intendierte Verzicht kategorialer Zuschreibungen seitens der Lehrkräfte, wie z.B. behindert/nicht-behindert, verspricht die Anerkennung menschlicher Vielfalt und Individualität, an Stelle einer dichotomen Unterscheidung. Katzenbach (2016) formuliert die Frage nach dem theoretischen und praktischen Gewinn durch das Gebot der De-Thematisierung von Differenz entlang des programmatischen Wechsels von der Integration zur Inklusion. Ungelöst seien „die Probleme, die die Nicht-Thematisierung beziehungsweise die Programmatik der De-Kategorisierung mit sich bringen“ (Katzenbach, 2016, S. 24).

Jenseits einer Problematisierung dieser Empfehlungen zum Umgang mit den Unterschiedlichkeiten der Schüler\*innen wird die These aufgestellt, dass durch die normative Setzung des De-Thematisierens von Differenz seitens der Lehrkräfte ein Spannungsfeld zwischen Sagbarem und Nicht-Sagbarem entsteht, das in der schulischen Praxis beobachtet werden kann.

Wernet (2014) beschreibt eine ähnliche Beobachtung der Praxis aus strukturtheoretischer Perspektive, mit der Pseudologie pädagogischen Handelns. Diese ist zu verstehen als „symbolische Dementierung der faktisch vollzogenen schulischen Handlungs-

praxis“ (Wernet, 2014, S. 251) und somit als „Tendenz, der schulischen Wirklichkeit einen Anschein zu verleihen, der mit den tatsächlichen Verhältnissen nicht vereinbar ist“ (Wernet, 2014, S. 237). So sei der Anspruch an Schule, vom Subjekt aus zu denken, der schulischen Wirklichkeit mit Schulpflicht, Lehrplan und Prüfungswesen gegenläufig. Diese Widersprüchlichkeit illustriert er anhand eines Beobachtungsprotokolls zur Inszenierung der mündlichen Leistungsbewertung als Spiel im Unterricht. Dabei zeigt er auf, wie sich die pseudologische Selbstwidersprüchlichkeit pädagogischen Handelns (mündliche Prüfung als Übung inszeniert) zu einer Verkettung in Widersprüche anstelle einer Vermittlung von Widersprüchen im Unterricht führt.

In den Rekonstruktionen von Menzel und Rademacher (2012) findet sich ebenfalls ein Verschleierungsmechanismus, bei dem die schulischen Anpassungsforderungen zugleich als legitime Strategie der Unterwerfung der Schüler\*innen unter die schulische Norm dienen.

Individualisierung und Subjektorientierung können im Anschluss an diese Arbeiten als semantische Formen der Inklusion gelesen werden, die eine potenzielle Exklusion erst legitimieren. Begrifflich gefasst als *Pseudologie pädagogischen Handelns* oder *Verschleierungsmechanismus* kann pointiert zusammengefasst werden, dass Lehrkräfte im Unterricht so tun müssen, als ob sie etwas praktizieren, was sie nicht praktizieren dürfen.

### 3. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Das hier berichtete ethnografische Forschungsprojekt *Differenz am Gymnasium* ist mehrebenenanalytisch (Helsper, Hummrich & Kramer, 2010) angelegt und kombiniert systematisch Schuldokumente und Beobachtungs- sowie Interviewdaten, um die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten, wie Differenz am Gymnasium hergestellt wird. Die folgenden Teilergebnisse (Kap. 4) beleuchten die Ebene des Unterrichts an einem städtischen, (in der Selbstpositionierung) inklusiven Gymnasium (Rosa-Luxemburg-Schule) und fokussieren dabei die teilnehmenden Beobachtungen. Der (eigene) Inklusionsanspruch der Schule wird aus der aktiven Auseinandersetzung mit den Themen Inklusion und sozialer Ungerechtigkeit z. B. in Form von Lehrer\*innenarbeitsgruppen, didaktischen Konzepten oder dem gemeinsamen Unterrichten von Schüler\*innen eines sonderpädagogischen Förderzentrums abgeleitet. Ebenfalls gibt es an dieser Schule sogenannte Vorbereitungsklassen (VKL). Dabei handelt es sich um eine kompensationsorientierte Sonderbeschulung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die den zeitnahen Übergang dieser als Seiteneinsteiger\*innen (Radtko, 1996) klassifizierten Schüler\*innen in Regelklassen ermöglichen sollen.

Methodisch wurden die Beobachtungsprotokolle im Sinne einer fokussierten Ethnographie (Knoblauch, 2001) durch Audioaufzeichnungen der jeweiligen Stunden ergänzt. So konnte die ethnografische Beschreibung des Sozialen um die konkrete Ebene der Kommunikation erweitert werden. Dabei trugen die Lehrkräfte während der Stunden ein portables Mikrofon. Mithilfe der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998)



wurden die Protokolle offen, axial und selektiv kodiert<sup>1</sup>. Die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) ermöglichte durch die große Offenheit im Forschungsprozess, einen fokussierenden Blick auf die Unterscheidungspraxis der Lehrkräfte zu werfen und dabei zugleich in einem abduktiven, induktiven und deduktiven Wechsel der Erkenntnisgenese offen für den „Erfindungsreichtum der Praxis“ (Hirschauer, 2008, S. 165) zu bleiben. Anhand des axialen Kodierens soll im Folgenden kurz das Vorgehen der Autorin erläutert werden, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

Stichweh (2013) hält fest, dass Exklusionen schwerer zu identifizieren sind als Inklusionen, „weil sie eine Sequenz von Kommunikationsereignissen voraussetzen, in denen eine inklusive Kommunikation hätte erfolgen können, aber eine solche inklusive Kommunikation nicht verwendet worden ist“. Betrachtet man dementsprechend Unterricht als Interaktionssystem, folgt daraus die methodologische Schwierigkeit, exkludierende Kommunikationen beobachtbar zu machen. Im Zuge des axialen Kodierens wurde das Material darum zunächst anhand der folgenden Frage analysiert: Welche inklusive Kommunikation hätte erfolgen können und wie nehmen die Schüler\*innen darauf Bezug? Im vorliegenden Projekt konnten also Exklusionen in der Interaktion im Unterricht dadurch empirisch identifiziert werden, dass Schüler\*innen sich auf die potenziell inklusive Kommunikation beziehen und diese somit als eine exklusive beobachtbar machen.

#### 4. Ergebnisse

Für diesen Beitrag werden Teilergebnisse der Studie *Differenz am Gymnasium* vorgestellt. Insgesamt wurden vier Praktiken im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion empirisch rekonstruiert, die wie folgt unterschieden werden können:

- Thematisieren von Differenz,
- De-Thematisieren von Differenz,
- Maskieren von Differenz,
- Maskieren von Exklusion.

Die Praktiken des Thematisierens, De-Thematisierens und Maskierens von Differenz können als Kontinuum gefasst werden, bei dem sich der Grad der (De-)Thematisierung von Differenz bis hin zu äußerster Form, der Maskierung, erstreckt. Die Praktik des Maskierens von Exklusion ist außerhalb dieses Kontinuums angeordnet, da hier

---

1 Ich möchte mich für die verschiedenen Anregungen und gemeinsamen Interpretationssitzungen bei Thorsten Bohl, Marcus Emmerich, dem Forschungskolloquium unter der Leitung von Daniel Goldmann, dem schulpädagogischen Methodenkolloquium im Arbeitsbereich von Marcus Syring, der Interpretationsgruppe Ethnografie von Wissenschaftler\*innen in Qualifizierungsphasen innerhalb der DGfE-Sektion Schulpädagogik, Dominique Matthes und der Forschungswerkstatt unter der Leitung von Jörg Strübing herzlich bedanken.

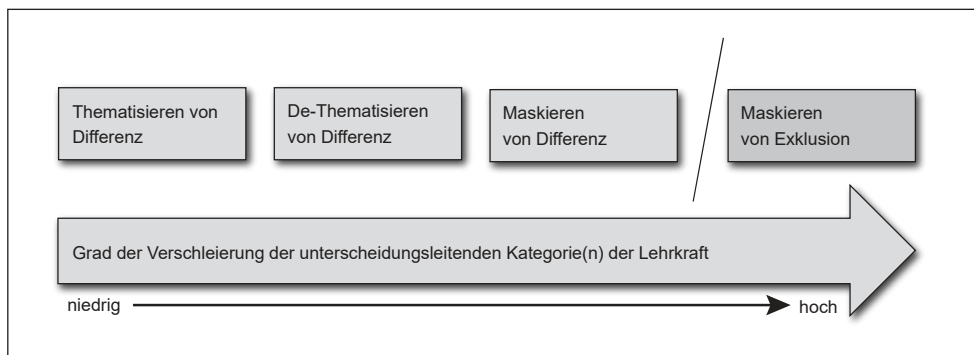


Abb. 1: Praktiken der Studie Differenz am Gymnasium

nicht Differenz, sondern die Exklusion maskiert wird. Die Folge aller rekonstruierten Praktiken ist die Exklusion von Schüler\*innen(-gruppen). In diesem Beitrag werden die Praktiken der ‚De-Thematisierung von Differenz‘ und die ‚Maskierung von Exklusion‘ betrachtet, da diese eine Erweiterung des bisherigen Forschungsstandes darstellen und zwei gänzlich unterschiedliche Praktiken verdeutlichen.

Die hier vorliegenden Fälle wurden im Deutschunterricht der siebten und achten Klasse beobachtet; die beobachteten Lehrkräfte sind die Klassenlehrer\*innen.

#### 4.1 Die De-Thematisierungspraktik von Differenz am Fallbeispiel „Ur-Ur-Ur-Ahnen“

In der beobachteten Klasse befinden sich Schüler\*innen aus ehemaligen Vorbereitungs-klassen (VKL), die nun gemeinsam mit Regelschüler\*innen dauerhaft innerhalb einer Klasse beschult werden. Das Thema der Unterrichtsstunde ist Mittelhochdeutsch und die historische Entwicklung der (deutschen) Sprache.

Die Lehrkraft Herr Seiffert erzählt etwas über die Geschichte der Sprachen. Dafür wirft er am Overheadprojektor zunächst eine Folie mit einem Sprachstammbaum an. Während seiner Erläuterungen wechselt er die Folie und kommt auf die Sprachentwicklung vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen zu sprechen. Er möchte die Schüler\*innen „befähigen, das Deutsch zu lernen und auch vielleicht sprechen zu können oder lesen zu können, das eure Ur-Ur-Ur Ahnen irgendwann mal um 1000 herum gesprochen haben und in dem sie Texte geschrieben haben.“ (Minute 12:25) (BP\_LS82)

Die Lehrkraft formuliert das Anliegen, die Schüler\*innen zu *befähigen*, Mittelhochdeutsch zu lernen. Auf der inhaltlichen Dimension des Unterrichts wird der (Lern-)Gegenstand Mittelhochdeutsch zum Anliegen der konkreten Stunde erklärt. Mit der



Adressierung „*eure Ur-Ur-Ur-Ahnen*<sup>2</sup>“ stellt die Lehrkraft einen individuellen familiären Bezug oder sogar eine Verbundenheit zwischen (entfernten) Verwandten der Schüler\*innen und der Deutschen Sprache her. Kommunikativ wird die sprachliche Herkunft der Schüler\*innen relevant gesetzt und in Verbindung mit dem aktuellen Unterrichtsthema gebracht. Dabei zeigt sich die Normalitätserwartung der Lehrkraft, dass die Schüler\*innen und sogar deren Vorfahren Deutsch als Erstsprache sprechen und gesprochen haben (müssen). Diese Normalitätserwartung erscheint vor dem Hintergrund der Klassenzugehörigkeit ehemaliger Schüler\*innen aus VKL besonders fraglich. Es werden jene Schüler\*innen als different markiert, die eine andere sprachliche Herkunft als die Deutsche haben. Diese Schüler\*innen werden davon exkludiert, eine Verbindung zwischen dem individuellen familiären Bezug zu ihrer Erstsprache und dem Unterrichtsthema herzustellen.

Im Verlauf der Stunde nehmen einige ehemalige VKL-Schüler\*innen den explizierten Zusammenhang der Lehrkraft zwischen der sprachlichen Herkunft und der Erstsprache Deutsch wieder auf:

Im Klassenraum fragt Alia, ob Herr Seiffert aus Deutschland komme. Herr Seiffert geht auf die Tischgruppe von Tarek, Alia und drei anderen Schüler\*innen zu und legt den Finger nachdenklich auf die Lippen während er ‚Ja‘ sagt. Tarek hakt mit der Frage, ob auch der Ur-Ur-Ur-Opa Deutscher sei, nach. Herr Seiffert bestätigt, genau wisse er es allerdings nicht. Er gehe aber davon aus. (BP\_LS82)

Die Schüler\*innen verknüpfen die sprachliche Herkunft, die von der Lehrkraft gegeben gesetzt wurde, nun explizit mit der nationalen Herkunft. Alia nimmt hier die zum Unterrichtsbeginn vorausgesetzten Verwandtschaftsverhältnisse, das heißt die vermeintlich historisch-biologische Verbindung aller Schüler\*innen mit der deutschen Sprache, auf, indem sie Herrn Seiffert fragt, ob er Deutscher sei. Dieser bestätigt zwar seine eigene nationaldeutsche Herkunft, relativiert seine Aussage aber zugleich. Tarek spezifiziert die Nachfrage auf den Verwandtschaftsgrad des *Ur-Ur-Ur-Opas* hin und übersetzt damit den am Unterrichtsbeginn von der Lehrkraft verwendeten Begriff der „Ur-Ur-Ur-Ahnen“ und hinterfragt damit zugleich den individuellen Bezug der Lehrkraft zum Unterrichtsthema. Durch die Nachfragen der Schüler\*innen zur nationalen Herkunft der Lehrkraft wird ein Zusammenhang zwischen der sprachlichen und nationalen Herkunft deutlich.

Die relativierte Antwort der Lehrkraft, die eigene nationale Herkunft über mehrere Generationen hinweg nicht genau bestimmen zu können, führt aber letztlich nicht zu einem Gespräch über die Problematik der nationalen Unterscheidung in Familienbiografien, sondern zu einer Zurückweisung der ethnischen Adressierung durch die Schüler\*innen. So hätte die Möglichkeit bestanden, das Anliegen der Schüler\*innen auf der

2 An dieser Stelle wird nicht weiter in den Interpretationen auf den Begriff der Ahnen eingegangen, da eine historisch-linguistische Interpretation nicht dem Erkenntnisinteresse der Arbeit entspricht.

inhaltlichen Ebene zu beantworten und die Fragwürdigkeit der zu Unterrichtsbeginn relevant gesetzten Kategorie der (sprachlichen) Herkunft zum Thema zu machen. Offenbar deutet die Lehrkraft diese Thematisierung nicht als für den Unterrichtsvollzug relevant, sondern als persönliches Interesse der Schüler\*innen und antwortet nur knapp. Alia und Tarek weisen mit ihren Nachfragen auf den Möglichkeitsraum einer inklusiven Kommunikation hin, der die Berechtigung der relevant gesetzten Kategorie der sprachlichen Herkunft (durch die Lehrkraft) im Bezug zum Unterrichtsthema in Frage stellt und dadurch eine kritisch-inhaltliche Auseinandersetzung ermöglicht hätte.

In diesem Fallbeispiel wird aufgezeigt, wie die Lehrkraft eine paradoxe Unterscheidung bei der Selbst- und Fremdadressierung hinsichtlich der ethnischen Zugehörigkeit aufmacht. Die ehemaligen VKL-Schüler\*innen werden kommunikativ unter der Zuweisung einer exklusiv für sie (und nicht für die Lehrperson) gültigen Unterscheidung, inkludiert. Die Schüler\*innen irritieren im Fall „Ur-Ur-Ur-Ahnen“ die Normalitätsvorstellung der Lehrkraft einer (zumindest im Klassenraum) einheitlich geteilten deutschen Herkunft und beziehen sich somit auf die Möglichkeit einer inklusiven Kommunikation. Dem De-Thematisieren liegt also ein Moment der Irritation der Normalitätsvorstellungen der Lehrkraft durch die Schüler\*innen inne. Durch diese Bezugnahme der Schüler\*innen wird das implizite De-Thematisieren explizit und als solches beobachtbar gemacht.

#### 4.2 Die Maskierungspraktik von Exklusion am Fallbeispiel „Dekoration“

An der Rosa-Luxemburg-Schule gilt auf der schulorganisatorischen Ebene das Tischgruppenprinzip. Die Gruppen bestehen in der Regel aus vier Schüler\*innen, wobei jede\*m eine feste Rolle (z. B. Material holen) zugewiesen wird. Die Tischgruppen werden regelmäßig wechselnd durch die Klassenlehrer\*innen(-teams) zusammengestellt und sind in den beobachteten Stunden methodisch-didaktisch in die Unterrichtsorganisation der Lehrkräfte eingeplant. Die Sitzordnung gilt für alle Unterrichtsfächer. Intendiert ist u. a. die Etablierung eines Hilfesystems innerhalb der Tischgruppen, das gemäß Leitlinie der Fallschule durch die bewusst *heterogene* Zusammensetzung der Schüler\*innen antizipiert wird. Welche Differenzen bei der Einteilung als relevant gesetzt werden, ist den jeweiligen Klassenlehrkräften überlassen und wird nicht auf schulorganisatorischer Ebene festgelegt. In der beobachteten Deutschstunde geht es thematisch um das Gedicht des Erlkönigs. Die Lehrkraft erläutert die Aufgabe, während sie vorne an der Tafel steht.

Das Gedicht des Erlkönigs wurde bereits in der vorherigen Unterrichtsstunde gelesen. Nun sollen die Schüler\*innen das Gedicht vorbereiten, um es im Anschluss vor der Klasse vorzutragen. Zur Vorbereitung bekommen sie 20 Minuten Zeit, in der sie den Klassenraum verlassen dürfen. Die Aufteilung der einzelnen Rollen im Gedicht orientiert sich an den Tischgruppen (TG) und wird wie folgt durch die Lehrkraft vorgenommen: Der/die Älteste jeder TG liest den Erlkönig; der/die Jüngste

liest den Part des Sohnes; die Zweitältesten lesen den Part des Vaters und wer übrig bleibt, ist der/die Erzähler\*in. Nach der Einteilung der Lehrkraft beginnen die Schüler\*innen, aus dem Klassenraum zu stürmen. Die Lehrkraft geht zu Yusuf, Leana, Nora, Celina und Victor, die im hinteren Teil des Klassenzimmers sitzen. Victor gehört zwar (meistens) zu dieser TG, sitzt allerdings als Einziger in der Klasse an einem Einzeltisch. Die Lehrkraft adressiert die Schüler\*innen Yusuf, Leana, Nora und Celina, die sich gerade, wie die meisten Schüler\*innen, in Richtung Tür bewegen, um den Klassenraum zu verlassen, und fragt, wo denn der Victor sei. Anschließend entdeckt sie Victor, der gerade dabei war, sich zu der/seiner TG (Yusuf, Leana, Nora und Celina) zu begeben: „Du bist bei deiner Tischgruppe hier hinten, ja“. Victor fragt: „Ach so, bleiben wir drinnen oder was?“ Die Lehrkraft weiter: „Ne, aber du bist bei denen, bei denen hier. Und du bist der Regisseur. Du passt auf, dass die das gut machen und gibst Rückmeldung. (Minute 25:19). Die Gruppe begibt sich anschließend nach draußen. (BP\_LD72)

In der zunächst pragmatischen und scheinbar unproblematischen Gruppeneinteilung der Lehrkraft nach Alter werden die Sprechrollen des Gedichts Erlkönig an die Schüler\*innen vergeben. Organisatorisch wird das Tischgruppenprinzip, also die routinisierte Gruppeneinteilung der Schule, von der Lehrkraft genutzt und durch die Kategorie des Alters ergänzt. Für die Tischgruppe von Yusuf, Leana, Nora, Celina und Victor ergibt sich jedoch bereits aus der Einteilung von nur vier Rollen bei fünf Schüler\*innen ein organisatorisches Handlungsproblem. Das Organisationsprinzip der vier Rollen pro Tischgruppe funktioniert in diesem Fall nicht.

Der Schüler Victor sitzt als einziger an einem Einzeltisch. Die räumliche Distanzierung und Separierung von Victor ist schon zu Unterrichtsbeginn auf der räumlichen Ebene getätigt und somit durch eine gewisse zeitliche Kontinuität geprägt. Im Moment der Gruppenzuteilung muss Victor als Einziger seinen Körper bewegen, um die Zugehörigkeit zur Gruppe zu signalisieren. Daher muss er zwangsläufig einer TG zugeordnet werden. Die Lehrkraft adressiert zunächst Yusuf, Leana, Nora und Celina mit der Frage, wo denn Victor sei. Mit dieser Adressierung markiert sie die Unterscheidung zwischen der ‚festen‘ TG bestehend aus Yusuf, Leana, Nora, Celina und dem separierten Victor. Anschließend adressiert sie lediglich Victor und weist diesem explizit die Zugehörigkeit zu einer, d. h. speziell dieser TG zu. Bei allen anderen Schüler\*innen der Klasse braucht die explizite, individuelle Zuweisung zu einer Arbeitsgruppe nicht vorgenommen werden, da diese bereits durch die räumliche Anordnung der Tische vorbestimmt und eindeutig ist. Die separierende (Nicht-)Zugehörigkeit von Victor hat sich demnach bereits in die materielle Ordnung des Unterrichts eingeschrieben. Während andere Schüler\*innen aus dem Klassenraum stürmen, hält die Lehrkraft Victor und seine Gruppe auf. Die Gruppenzugehörigkeit wird von der Lehrkraft und Victor jeweils unterschiedlich gedeutet. Victor versteht die Frage, ob er bei der TG „da hinten“ sei, als räumliche Aufforderung (Arbeitsort) der Lehrkraft, im Klassenraum bleiben zu müssen. Die Lehrkraft hinterfragt jedoch die Zugehörigkeit von Victor zu der Tischgruppe von Yusuf, Leana, Nora und Celina.

Gelöst wird das zunächst organisatorische Handlungsproblem von der Lehrkraft durch eine spontan bestimmte extra Rolle, die es nur in diesem Fall gibt. Die ursprüngliche Zuteilung der Rollen nach Alter wird hier nicht getätigt. Yusuf, Leana, Nora und Celina gelten durch diese Ansprache als die ‚Urgruppe‘, die sich die Rollen des Erbkönigs zuordnen können, wobei Victor diese Möglichkeit nicht eingeräumt wird. Denkbar wäre auch die vorgesehene Einteilung nach Alter aufrechtzuerhalten und Victor mit den bereits festgelegten Sprecher\*innenrollen einzubeziehen. Die Zuteilung von Victor durch die Lehrkraft zu einer Gruppe ohne das Erfragen einer Präferenz findet sich in mehreren Beobachtungsprotokollen.

Die Referenz auf „du bist bei denen, bei denen“ erhöht dabei die Differenz zwischen Yusuf, Leana, Nora, Celina auf der einen Seite und Victor auf der anderen Seite. Denn in dieser Formulierung der Lehrperson wird in einer unspezifischen Form, d. h. ohne die vier im Einzelnen anzusprechen („denen“), eine Zusammengehörigkeit der vier und die Nebenordnung von Victor („du [...] bei denen“) hervorgebracht. Die Separierung von der Vierer-TG und Victor wird somit – über die räumliche Distanzierung und Separation hinaus – auch in der Ansprache virulent.

Die Zuweisung des ‚Regisseurs‘ scheint zunächst vor dem Hintergrund einer szenischen Darstellung im Anschluss vor der Klasse als anspruchsvolle Aufgabe zu gelten. Die Sonderrolle, also keine Sprecher\*innenrolle einzunehmen, wird durch die Lehrkraft nicht als kreativ-schaffende oder inhaltliche, sondern als evaluative Aufgabe spezifiziert: Victor soll aufpassen, bewerten und Rückmeldung geben. Durch das „gut machen“ wird gleichzeitig mitgeführt, dass ein gewisser Anspruch der Lehrperson eingelöst werden soll, den Victor jedoch mit den wenigen Informationen wohl nur erraten kann. Denn dabei wird die zeitliche und inhaltliche Dimension dieser „Hilfslehrer\*innenaufgaben“ nicht genauer bestimmt und auch nicht erklärt, ob und in welcher Form dieses Feedback an die Gruppe oder die Lehrperson gegeben werden soll, wann und in welchem Umfang er Rückmeldung geben soll, ob in mündlicher oder schriftlicher Form oder anhand welcher Kriterien bewertet wird. Die rhetorische Figur der Aufgabenbeschreibung der Lehrkraft, Victor solle die Gruppenleistung bewerten und Rückmeldung geben, verweist zwar auf einen wertschätzenden Charakter, da Bewerten und Rückmeldung geben bestimmte professionelle Kompetenzen des Schülers voraussetzen und ihm diese hier zugetraut und anvertraut werden. Jedoch wird mit der spezifischen Verwendung von ‚Aufpassen‘ eine diffusere, fast schon disziplinarische Aufgabe an Victor gestellt, die der Schüler nur durch Mitarbeit der Mitschüler\*innen im Sinne einer simplen Unterscheidung in ‚arbeiten‘ oder ‚nicht arbeiten‘ ausfüllen kann. Das „Aufpassen“ stellt ferner einen starken Bruch zur Bezeichnung des Regisseurs dar und schränkt die Möglichkeiten, die Sonderrolle inhaltlich anspruchsvoll auszuführen und wie im eigentlichen Sinne an der Inszenierung mitzuwirken, stark ein. Die Erläuterungen der Lehrkraft setzen zudem nicht auf eine kommunikative Anschlussfähigkeit (z. B. durch Victor).

Victor wird mit dieser Sonderrolle nicht als Lernender in der pädagogischen Kommunikation adressiert und somit aus dem Lernprozess der Gruppe exkludiert, während er räumlich bzw. physisch inkludiert wird. Die Lehrkraft maskiert die evaluative Sonderrolle des Regisseurs, indem semantisch eine kreativ-schaffende Berufsbezeichnung

genutzt wird, die spezifizierten Aufgaben jedoch zeitlich sowie inhaltlich diffus bleiben. Victor reagiert auf diese Exklusion weder mit einem Protest, einer Irritation noch einer Aushandlung.

In der folgenden Phase des Unterrichts tragen die Schüler\*innen das Gedicht gruppenweise an der Tafelseite des Raumes vor:

Nun tragen Yusuf, Leana, Nora und Celina das Gedicht vor. Victor steht dabei am Rand der Gruppe an der Tafel und grinst verlegen in die Klassengemeinschaft. In der anschließenden Feedbackrunde merkt eine Schülerin unter anderem an, dass sie es schade fand, dass nicht alle aus der Gruppe etwas vorgetragen hätten. Die Lehrkraft entgegnet, dass Victor eine andere Aufgabe für die Gruppe hatte. Ein Schüler spricht rein und sagt: „Er ist Dekoration“. Die Lehrkraft bestätigt: „Genau, er ist Deko“ (Minute 50:15). Einige Schüler\*innen lachen. Die Lehrkraft leitet dann wieder zum Feedbackteil über, indem sie Leana für ihre klare Aussprache beim Vortragen lobt. (BP\_LD72)

An dieser Stelle im Unterricht wird die Sonderrolle von Victor vor der Klassenöffentlichkeit deutlich. Die gesammelte Gruppe positioniert sich an der Tafelseite. Yusuf, Leana, Nora und Celina tragen das Gedicht vor und es wird explizit, dass Victor keine Sprecherrolle, also keine inhaltliche Rolle, zugewiesen wurde. Zumindest keine, die es wert gewesen wäre, vor der Klasse inszeniert zu werden. Die Sonderrolle des Regisseurs wird weder von der Lehrkraft kommentiert oder eingefordert noch von Victor als solche performt. So wären andere räumliche Positionierungen, z. B. neben der Lehrkraft oder am eigenen Tisch möglich gewesen, um die Feedbackfunktion eines Regisseurs hervorzuheben.

Die Schülerin beginnt durch ihren Kommentar die De-Maskierung der Exklusion im Rahmen der Feedbackrunde. Die Lehrkraft spezifiziert daraufhin nicht öffentlich die besondere Rolle von Victor als „Regisseur“, sondern mystifiziert diese, indem sie sie zwar als gesondert stehen lässt, jedoch nicht genauer inhaltlich beschreibt. Hinzu kommt, dass die innen/außen Unterscheidung durch die Formulierung der Lehrkraft „eine andere Aufgabe für die Gruppe hatte“ zwischen der eigentlichen Gruppe und Victor verdeutlicht wird. Victor hat demnach eine Funktion für die Gruppe und nicht innerhalb der Gruppe. Dies verweist erneut auf den inhaltsarmen und exkludierenden Charakter der Rolle. Ebenso bleibt vor der Klassengemeinschaft die Begründung für die Exklusion unklar. So könnte es sich z. B. um eine Strafaufgabe oder einen Geheimauftrag handeln. Die Situation für Victor, der sich vor der Klasse befindet, wird an dieser Stelle vermutlich sehr prekär. Angelehnt an die Diffusität der Lehrkraft kommentiert ein Schüler die Sonderrolle von Victor als Dekoration und damit als „Deko“-Rolle. Die Lehrkraft hätte diesen Kommentar nun als Anlass nehmen können, die Rolle oder die Aufgaben von Victor als Regisseur genauer zu erläutern. Stattdessen reagiert sie auf die Demaskierung der semantischen Maskierung der Sonderrolle als Dekoration mit einer Bestätigung. Dekoration kann hier im übertragenen Sinne auch als physischer Körper verstanden werden, der keine kognitive Leistung oder Aufgabe zu erbringen hat, sondern nur op-

tische Aspekte der Ästhetik bedient. Die einzige Leistung, die er zeigen kann, ist die des Nicht-unterbrechens oder Nicht-störens der „eigentlichen Gruppe“ vor der Klasse. Verdichtet kommt hier zum Ausdruck, dass Victor zwar physisch anwesend und semantisch sogar inkludiert, aber dennoch von der pädagogischen Kommunikation exkludiert wird. Die Maskierung der Exklusion (durch die semantische Inklusion) der Lehrkraft wird durch die De-Maskierung der Schüler\*innen als solche explizit. Dabei scheint es primär um die Erzeugung von einer inklusiven Sichtbarkeitsstruktur zu gehen. Die Metakommunikation zwischen der Klasse und der Lehrkraft sowie die räumlich vorbestimmte Separierung des Tisches verweisen auf den materialisierten, routinisierten Charakter der exkludierenden Zuschreibung des Schülers von den Normalitätserwartungen des (gymnasialen) Unterrichts.

## 5. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Beitrag wurden Teilergebnisse der Studie *Differenz am Gymnasium* vorgestellt. Anhand der Fallbeispiele konnte aufgezeigt werden, dass die Lehrkräfte des inklusiven Gymnasiums dem Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion mit Praktiken der ‚De-Thematisierung von Differenz‘ und ‚Maskierung von Exklusion‘ begegnen. Das ‚De-Thematisieren von Differenz‘ verweist im Fall „Ur-Ur-Ur-Ahnen“ auf die Normalitätsvorstellungen der Lehrkraft einer einheitlichen deutschen Herkunft der Schüler\*innen. Dabei wird im Unterricht explizit auf die sprachliche Herkunft verwiesen, um dadurch einen Bezug von Schüler\*innen zum Unterrichtsthema herzustellen. Die Exklusion jener Schüler\*innen, die diese Normalitätsvorstellung nicht bedienen (können), wird jedoch durch das De-Thematisieren der Lehrkraft nicht zum klassenöffentlichen Gespräch. Somit wird die Differenzsetzung nicht reflexiv im Unterrichtsgespräch einbezogen, aber es werden auch keine Träger\*innen (individuell oder kollektiv) dieser Askriptionen benannt. Im Fallbeispiel „Dekoration“ wird die ‚Maskierung von Exklusion‘ eines Schülers in Relation zu den inkludierten Schüler\*innen deutlich. Diese Exklusion manifestiert sich durch den Einzeltisch in der topografisch-räumlichen (An-)Ordnung des Klassenraumes. Der Fall „Dekoration“ stellt im Gegensatz zum Fall „Ur-Ur-Ur-Ahnen“ eine extremere Variante von Exklusionsvermeidung dar, die aufgrund der Aufrechterhaltung der Sichtbarkeitsstruktur von Inklusion zu einer vermutlich prekären Situation für den einzelnen Schüler wird. Beide Praktiken führen zu einer vordergründigen Stabilisierung der pädagogischen Ordnung von Unterricht, da der Vollzug durch die De-Thematisierung und Maskierung gewährleistet wird. Vor allem hinsichtlich des Forschungsstandes, der das Phänomen von legitimen und illegitimen (expliziten) Unterscheidungen und Exklusionen der Lehrkräfte fokussiert (z. B. Merl, 2019; Sturm et al., 2020), können diese Ergebnisse dahingehend als weitere Unterrichtspraxis gelesen werden, wie Lehrkräfte es schaffen, illegitime Differenzen und Exklusionen in eine Form der Legitimität zu bringen. Dabei stellt sich die Frage, auf welches Problem die Maskierungs- und De-Thematisierungspraktiken eine Antwort sind. Die eher geringe Evidenz von expliziter Thematisierung von Kategorien sozialer Ungleichheit durch



die Lehrkräfte (z. B. Budde, 2018; Rabenstein et al., 2013) und die rekonstruierten Maskierungs- und De-Thematisierungspraktiken könnten auf einen normativen Möglichkeitsraum des ‚Sagbaren‘ und ‚nicht Sagbaren‘ verweisen, indem Differenz de-thematisiert und Exklusion maskiert wird, um die Ordnung des Unterrichts aufrecht zu erhalten. Im Anschluss an die heuristischen Muster der Thematisierung, Adressierung und Signifizierung als Momente in Praktiken, in denen Differenz markiert wird (Rabenstein et al., 2013), können die De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken als heuristische Erweiterung betrachtet werden. Diese Analysefolie würde dann jene Momente in Praktiken analysierbar machen, in denen Differenzen de-thematisiert oder sogar maskiert werden.

Methodologisch wurde mit den systemtheoretischen Bezügen ein Versuch unternommen, das Problem der Reifizierung von Differenzkategorien (Emmerich & Hormel, 2017) in diesem ethnografischen Projekt zu minimieren. Im Forschungsprozess konnten Exklusionen und damit einhergehend Differenzsetzungen der Lehrkräfte durch die Nachfragen bzw. expliziten Irritationen der Schüler\*innen dadurch empirisch identifiziert werden, dass die Schüler\*innen sich auf die kontingente, inklusive Kommunikation beziehen. Die Bezugnahmen der Schüler\*innen holen die impliziten Kategorisierungen der Lehrkräfte somit auf die Vorderbühne. Die hier rekonstruierten Praktiken verweisen im Anschluss an die Erkenntnisse der ethnografischen und rekonstruktiv-praxeologischen Studien, die die Bezugnahme von Schüler\*innen auf Differenzierungspraktiken fokussieren (z. B. Sturm et al., 2020; Rabenstein & Steinwand, 2018; Hackbarth, 2017; Martens, 2015), auf das Potenzial, Schüler\*innenirritationen im empirischen Material als Ausgangspunkt für potenziell problematische Exklusionen der Lehrkräfte zu nehmen.

Beide Fälle wurden an einem Gymnasium beobachtet, welches in besonderer Weise dem Anspruch von Inklusion folgt (vgl. Kap. 3). Allerdings können auch dort die Widersprüche pädagogischen Handelns hinsichtlich erzieherischer Gleichheit und sozialer Selektion nicht aufgelöst werden (z. B. Merl, 2019). Vielmehr können die hier rekonstruierten Praktiken als eine sinnhafte Struktur pädagogischen Handelns verstanden werden, die Differenz und Exklusion maskieren bzw. de-thematisieren, um die soziale Ordnung des Unterrichts nicht zu gefährden.

Die hier präsentierten Erkenntnisse stellen keine Kritik an Reformbestrebungen der Einzelschule oder der Schulart dar. Vielmehr verweisen sie auf das Potenzial, die Spannungsverhältnisse zwischen Inklusion und Exklusion oder zwischen individueller Förderung und Selektion als Grenzen pädagogischen Handelns zu begreifen und Handlungsspielräume von Lehrkräften im Unterricht ins Zentrum einer reflexiv-pädagogischen Auseinandersetzung zu stellen.

## Literatur

- Brinkmann, L. (2021). „Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so“ – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler\*innen eines inklusiven Gymnasiums. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 22(3), Art.8. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.3.3729>.
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). Berlin: transcript.
- Budde, J. (2018). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung* (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> [05.06.2020].
- Budde, J., & Reißler, G. (2017). Exklusion aus dem schulischen Anspruch. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C., & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 639–659.
- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C., & Mai, M. (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 644–656.
- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung. Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft *Themenschwerpunkt Schulische Inklusion* (S. 42–57). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Emmerich, M. (2017). Behindern/nicht behindern: Pädagogische Schließung und Intersektionalität. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(2), 102–115.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 103–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusion und Exklusion in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 119–135). Weinheim/München: Juventa.
- Hillebrandt, F. (2015). Praxistheorie und Schulkultur. Identifikation und Analyse schulischer Praktiken. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs* (S. 329–444). Wiesbaden: Springer VS.



- Hinz, A. (2006). Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (S. 97–99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165–187). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe 1*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 139–156). Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, D. (2016). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123–141.
- Luhmann, N. (2016). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Machold, C., & Diehm I. (2017). (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisationspezifika und Ungleichheitsrelevanz. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 307–320). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 211–229.
- Menzel, C., & Rademacher, S. (2012). Die „sanfte Tour“: Analysen von Schülerelbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. *Sozialer Sinn*, 13(1), 79–100.
- Merl, T. (2019). *Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., & Steinwand, J. (2018). „Un/doing differences“ im Unterricht: Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1-2), 113–129.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S., & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde ethnographischer Beobachtungen. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 234–251). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690.
- Radtke, F.-O. (1996). Seiteneinsteiger. Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In G. Auernheimer & P. Gstettner (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften* (S. 49–63). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.

- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In Ders. & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22> [28.05.20].
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In Dies. & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–266). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Sturm, T., Wagener, B., & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581–595). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. [https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible\\_pdf.pdf](https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf) [11.03.2020].
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet A. (2014). Das Pseudologie-Syndrom – Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schule* (S. 307–321). Wiesbaden: Springer VS.

**Abstract:** On the one hand, this paper investigates the research question of which practices teachers at Gymnasium (academic track secondary school) make use of in order to produce difference in the classroom. On the other hand, it is asked how students refer to the exclusionary practices of the teachers and how this becomes explicit in the interaction. Therefore, two central practices of teachers at an inclusive secondary school will be elaborated using grounded theory and ethnographic observations, which divert difference and mask exclusion. The diverting and masking practices can be understood as a meaningful structure of pedagogy within a tense field of inclusion and exclusion, masking difference and exclusion or diverting them, so as not to endanger the social order of teaching.

**Keywords:** Exclusion, Difference, Mask, Diversion, High School

### **Anschrift der Autorin**

Lena Ludwig, M.A., Eberhard Karls Universität Tübingen,  
 Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik,  
 Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen, Deutschland  
 E-Mail: [lena.ludwig@uni-tuebingen.de](mailto:lena.ludwig@uni-tuebingen.de)

## "Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so" – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler\*innen eines inklusiven Gymnasiums

*Lena Brinkmann*

### **Keywords:**

Deutungsmuster;  
Grounded-Theory-  
Methodologie;  
problemzentriertes  
Interview;  
Exklusion;  
Inklusion;  
Gymnasium

**Zusammenfassung:** Die inklusive Beschulung von Schüler\*innen am Gymnasium als Institution, in der der höchste Bildungsabschluss vergeben wird, wurde bislang wenig beforscht. Mit Blick auf die unterschiedlichen Logiken von Inklusion und Selektion, die am Gymnasium in einer schulartenspezifischen Intensität aufeinandertreffen, scheint dieses Desiderat jedoch nicht gerechtfertigt. Anknüpfend an diesen Umstand wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, welche Deutungsmuster Lehrkräfte zur Inklusion und Exklusion (EMMERICH & HORMEL 2013) von Schüler\*innen eines inklusiven Gymnasiums haben. Dabei wird vorgeschlagen, das Deutungsmusterkonzept (HOFFMANN 2017) und die Grounded-Theory-Methodologie (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]) in ein methodologisch begründetes Verhältnis zu setzen, um berufsspezifische Deutungen von Lehrkräften rekonstruieren zu können. In den Befunden aus meiner Studie wird exemplarisch an zwei Lehrkräften an einem inklusiven Gymnasium verdeutlicht, wie die Leistungen der Schüler\*innen als Begründungs- und Legitimationsgrund für ihre jeweiligen Exklusionen herangezogen werden. Dabei wird das Problem der individuellen, nicht erfüllten Leistung von als benachteiligt wahrgenommenen Schüler\*innen auf die Ebene der Eltern verlagert und somit außerhalb des Zuständigkeitsbereichs der Lehrkräfte gelegt.

### **Inhaltsverzeichnis**

- [1. Einleitung](#)
  - [2. Inklusion und Exklusion am Gymnasium](#)
  - [3. Methodisches Vorgehen](#)
    - [3.1 Sample und Datenerhebung](#)
    - [3.2 Datenauswertung: Deutungsmusteranalyse und GTM](#)
      - [3.2.1 Begriffsbestimmungen soziale Deutungsmuster](#)
      - [3.2.2 GTM und Deutungsmusteransatz](#)
  - [4. Deutungsmuster "Gymnasiale Exklusion" – Befunde aus der empirischen Rekonstruktion](#)
    - [4.1 Deutung: moralische \(Selbst-\)Exklusion](#)
    - [4.2 Deutung: Problematisierung des Inklusionsanspruchs](#)
    - [4.3 Deutungsmuster "gymnasiale Exklusion"](#)
  - [5. Fazit](#)
- [Danksagung](#)
- [Literatur](#)
- [Zur Autorin](#)
- [Zitation](#)

## 1. Einleitung

Der normative Anspruch einer "Schule für alle" wurde nach dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Schuljahr 2015/2016 mit Änderungen der Landesschulgesetze für alle Schularten bedeutsam: Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben damit die Möglichkeit oder das Recht, auch an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet zu werden (siehe bspw. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND & SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2017). Dennoch wurde das Sonderschulwesen nicht gänzlich aufgelöst. So besteht in Baden-Württemberg nach wie vor die institutionelle Möglichkeit, Schüler\*innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in sogenannten sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren separat zu beschulen. Für allgemeinbildende Schulen bleibt offen, wie mit diesen Rahmenbedingungen umgegangen werden soll und welche Problemlagen pädagogischen Handelns dabei entstehen. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zeichnete sich in den letzten Jahren ein immer dichter werdendes empirisches Bild ab, wie Lehrkräfte mit dem Spannungsverhältnis von universeller Teilhabe aller Schüler\*innen (als ideellem Wert) und individueller Leistung sowie Selektion umgehen. So zeigte sich z.B. für Gemeinschaftsschulen, in denen intensiv an der Umsetzung von Inklusion gearbeitet wird, dass auch Prozesse der Exklusion nicht verhindert werden konnten (BLASSE et al. 2015). Die Unterscheidung von Schüler\*innen hinsichtlich einer zugeschriebenen Behinderung blieb in inklusiven Klassen weiterhin eine beobachtungsleitende Differenz (siehe z.B. GEILING & SÖLLNER 2011; MERL 2019). AKBABA und BRÄU (2019) rekonstruierten in ihren ethnografischen Fallanalysen, dass "der Inklusionsanspruch dem vorherrschenden Leistungsprinzip untergeordnet wird" (S.174). Diese empirischen Erkenntnisse verweisen jenseits eines von den Lehrer\*innen intendierten Bestrebens, inklusiv beschulen zu wollen, auf ein weiter bestehendes Spannungsfeld zwischen Selektion und Inklusion. Vor dem Hintergrund des normativ stark aufgeladenen Diskurses um Inklusion scheint dies von besonderer Bedeutung zu sein. So wird beispielsweise der Einfluss von Einstellungen von Lehrkräften zur Inklusion und Integration auf eine erfolgreiche Umsetzung in der pädagogischen Praxis unterstellt, ohne dass diese Annahme empirisch hinterfragt würde (GASTERSTÄDT & URBAN 2016, S.56). Dies legt, wenn auch nicht intendiert, den verkürzten Schluss nahe, der Schlüssel für eine gelingende inklusive Beschulung liege in der individuellen Präferenz der Lehrkräfte (TRAUTMANN & WISCHER 2011; WITTEK 2016). [1]

Ausgehend von einem Spannungsverhältnis zwischen den normativen Ansprüchen von Inklusion und den selektiven Strukturen des Schulsystems stellt sich die Frage, wie schulische Akteur\*innen diese paradoxen Anforderungen sinnhaft für sich deuten und wie bzw. ob Exklusionen von Lehrkräften beobachtet und legitimiert werden. Das im Rahmen meiner mehrbenenanalytisch (HELSPER, HUMMRICH & KRAMER 2010) angelegten Dissertationsstudie untersuchte inklusive Gymnasium schien für diese Fragen aufgrund der Parallelität eines elitären gymnasialen Anspruchs und gleichzeitiger Orientierung an inklusiven Prozessen sowie Werten besonders geeignet. [2]

In diesem Beitrag fokussiere ich die Datenanalyse der Interviews und unterbreite einen methodologischen Vorschlag, den Deutungsmusteransatz mit der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) zu verbinden. Die Deutungsmusteranalyse ist in der Professionsforschung (z.B. HOFFMANN 2017; KUNZE 2011; STREHLE 2017; WITTEK 2013) besonders ertragreich, "um Haltungen und Überzeugungen herauszuarbeiten, die elementar für das professionelle Handeln und den Umgang mit berufsspezifischen Herausforderungen sind" (HOFFMANN 2017, S.124). Das Konzept sozialer Deutungsmuster dient in meiner Studie als forschungspragmatisches "heuristisches Konzept" (LÜDERS 1991, S.381) im Sinne von "sensitizing concepts" (BLUMER 1954, S.7), welches empirisch nicht gesättigt ist. Die GTM war für die Interpretation des empirischen Materials leitend. Zum einen wurde die Forschungsfrage beantwortet, welche Deutungsmuster Lehrkräfte zur Inklusion und Exklusion von Schüler\*innen eines inklusiven Gymnasiums haben und zum anderen, welchen methodologischen Ertrag die Verbindung der GTM mit dem Deutungsmusteransatz für diese Fragestellung hat. [3]

In Abschnitt 2 wird auf die im Projekt genutzten Theorien begrenzter Reichweite (LINDEMANN 2008) eingegangen. Dabei wird das analytische Verständnis von Inklusion und Exklusion am Gymnasium offengelegt. In Abschnitt 3 widme ich mich dem methodischen Vorgehen. Nach einer knappen Darstellung der Datenerhebung und des Samples (Abschnitt 3.1) werden die sozialtheoretischen Annahmen des Deutungsmusterkonzepts in ein Verhältnis mit dem methodisch-geleiteten Vorgehen im Rahmen der GTM (Abschnitt 3.2) gebracht. Darauf folgen in Abschnitt 4 empirische Rekonstruktionen des Deutungsmusters "gymnasiale Exklusion" und ein Fazit (Abschnitt 5). [4]

## **2. Inklusion und Exklusion am Gymnasium**

Inklusion und Exklusion werden in dem diesen Beitrag zugrundeliegenden Forschungsprojekt (siehe Abschnitt 3) analytisch als kommunikative Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung von Schüler\*innen im Erziehungssystem verstanden (STICHWEH 2009). Dabei ist die Frage zentral, "wie Individuen in Schule und Unterricht kommunikativ berücksichtigt und dabei im Modus von Inklusion/Exklusion differenziert werden" (EMMERICH 2016, S.48). Die Operation der Zuschreibung von kategorialen Differenzierungen wie zum Beispiel behindert/nicht-behindert wird im Anschluss an EMMERICH und HORMEL (2013, S.27ff.) als "Askription" gefasst, um den Prozess der Attribuierung von individuellen oder kollektivistischen Merkmalen der Schüler\*innen beobacht- und beschreibbar zu machen (S.33). Inklusion und Exklusion sind in diesem systemtheoretischen Verständnis nicht gleichwertig legitim. STICHWEH (2009) hob deren Unterscheidung als normativen Bias für die Seite der Inklusion hervor: "Unter modernen Bedingungen ist Exklusion nur 'zulässig', soweit sie in die Form einer Inklusion gebracht wird" (S.37). [5]

In der erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung wurden in den letzten Jahren vor allem ethnografische (z.B. DIEHM, KUHN, MACHOLD & MAI 2013) und praxeologische (z.B. STURM 2013) Studien durchgeführt, in denen die

Differenzkonstruktionen von Lehrkräften betrachtet wurden. Ihnen ist gemein, dass Differenzen zwischen Schüler\*innen nicht als ontologisches Prinzip verstanden wurden, sondern der Konstruktionsprozess der Unterscheidung im Fokus stand (STURM 2018). Das Gymnasium wurde in dieser Perspektive bisher kaum untersucht. Ausnahmen hierfür stellen die Arbeiten von MEIER und BREIDENSTEIN (2011), SYRING, BRINKMANN, WEIß und KIEL (2020), WEBER (2003) oder ZABOROWSKI dar. Ebenfalls wenig Aufmerksamkeit erlangten bislang die Deutungen von Lehrkräften zu ihren Differenzkonstruktionen im Rahmen von Interviewstudien. Dabei scheinen diese Desiderate nicht gerechtfertigt. Rechtliche Setzungen wie die UN-Behindertenrechtskonvention, die Programmatik der Inklusion (KATZENBACH 2016) und die Orientierung am meritokratischen Prinzip<sup>1</sup> erzeugen Spannungsfelder, die auch vor dem Gymnasium als Institution mit der Vergabe des höchsten Bildungsabschlusses nicht haltmachen. Diese Spannungsfelder ziehen sich durch die alltägliche Handlungspraxis der Lehrkräfte und müssen sinnhaft gelöst werden. Im Folgenden wird anhand des Beispiels eines Gymnasiums, welches sich selbst als inklusiv positioniert, die Ausdeutung von Exklusivität und Inklusion in besonderer Weise aufgezeigt. [6]

### 3. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Datenerhebung (Abschnitt 3.1) und -auswertung (Abschnitt 3.2) erläutert und beispielhaft illustriert. Die Datenerhebung wird im Vergleich eher knapp skizziert, da es sich hier um ein relativ elaboriertes Vorgehen handelt. In Abschnitt 3.2 werden der Deutungsmusteransatz und die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) dargestellt und es wird offengelegt, wie die Verbindung einer sozialtheoretischen Heuristik (Deutungsmusteransatz) mit dem methodischen Umgang mit empirischen Daten (GTM) im konkreten Forschungsprojekt umgesetzt wurde. [7]

#### 3.1 Sample und Datenerhebung

Die empirischen Beispiele in diesem Beitrag stammen aus meiner Dissertationsstudie, welche mehrbenenanalytisch (HELSPER et al. 2010) angelegt ist und in der ich systematisch Schuldokumente sowie Beobachtungs- und Interviewdaten von zwei kontrastiven Gymnasien (klassisch humanistisch und inklusiv) in Baden-Württemberg kombiniert habe. Die Auswahl der Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen folgte dem Prinzip des *theoretical samplings* (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]). Dabei wurden jene Lehrkräfte angefragt, die entweder in den Inklusionsklassen lehrten oder sich selbst aktiv mit dem Thema Heterogenität (z.B. in Arbeitskreisen) auseinandersetzten. Zusätzlich konnte ich an dem inklusiv beschulenden Gymnasium noch eine Lehrkraft für die Teilnahme an meiner Studie gewinnen, die nicht in einer der Inklusionsklassen lehrte. Diese Herangehensweise versprach eine möglichst hohe Varianz an empirischen Daten, um Erkenntnisse über das Phänomen der Differenz und der

1 In einem meritokratischen Verständnis von Schule werden unterschiedliche Bildungserfolge mit den individuellen Leistungen von Schüler\*innen vor dem Hintergrund potenziell gleicher Bildungschancen legitimiert.

damit zusammenhängenden Inklusion und Exklusion von Schüler\*innen am Gymnasium zu erlangen. [8]

Ich habe den Unterricht in den Klassenstufen fünf bis acht von insgesamt acht Lehrkräften im Sinne einer fokussierten Ethnografie (KNOBLAUCH 2001, 2005) beobachtet. Die Lehrkräfte trugen ein kleines portables Mikrofon, mit dessen Hilfe ich im Nachhinein meine Beobachtungsprotokolle um den konkreten Wortlaut ergänzen konnte. [9]

Aufgrund meines Forschungsinteresses an der Konstruktion von Differenz in der Schule wurde ich in besonderer Weise mit dem Problem der Reifizierung von beobachtungsleitenden Kategorien konfrontiert (EMMERICH & HORMEL 2017). Ich habe deshalb das problemzentrierte Interview (WITZEL 2000) als Erhebungsmethode gewählt, um das theoretische Vorwissen offenzulegen und aktiv in die Datenerhebungsphase im Rahmen von analytischen Frageideen einzubeziehen. Eine Teilung der Interviews in eine narrative, erzählgenerierende und in eine Phase mit exmanenten Fragen erschien deshalb passend, um nicht schon zu Beginn des Interviews selbst als Forscherin kategoriale Unterscheidungen einzubringen. [10]

Im narrativen Teil wurden sehr offene Fragen gestellt, um die Relevanzsetzungen der Interviewten im Verlauf der Datenanalyse rekonstruieren zu können (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2014). Die einleitende Erzählaufforderung lautete: "Erzählen sie mir doch einmal von Ihrer Klasse". Entlang dieser vorformulierten Einleitungsfrage (WITZEL 2000) legten die Lehrkräfte ihre Differenzsetzungen bereits zu Beginn des Interviews offen. Im zweiten Teil wurden Situationen thematisiert, die zuvor in den ethnografischen Beobachtungen hinsichtlich der Fragestellung aufgefallen waren. Die Befragten wurden hier aufgefordert, ihre Handlungen zu begründen. Dabei wurde z.B. danach gefragt, wie die Lehrer\*innen die Schüler\*innen in Arbeitsgruppen einteilen, warum Schüler\*innen zusätzliche Aufgaben bekommen oder warum ein\*e Schüler\*in des Unterrichts verwiesen wurde. [11]

## **3.2 Datenauswertung: Deutungsmusteranalyse und GTM**

### *3.2.1 Begriffsbestimmungen soziale Deutungsmuster*

Historisch gesehen kann das zunächst nur als graues Papier zugängliche Manuskript "Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern" von OEVERMANN (1973) als Beginn einer theoretischen Diskussion um das Konzept der Deutungsmuster gewertet werden. Die Arbeit mit und an diesem Konzept fußt jedoch nicht ausschließlich auf *einer* Konzeption oder *einem* einheitlichen, methodologisch begründeten Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Vielmehr wurden mannigfaltige konzeptionell-theoretische Bestimmungsversuche und empirische Vorgehensweisen entwickelt (LÜDERS 1991). So entwarfen zum Beispiel PLAß und SCHETSCHKE (2001) als Antwort auf OEVERMANN (1973, 2001) eine wissenssoziologisch fundierte Theorie sozialer Deutungsmuster. [12]

Trotz der unterschiedlichen (meta-)theoretischen Verortungen und diversen methodischen Vorgehensvorschlägen ist ein gemeinsames Verständnis, Deutungsmuster "als relativ zeitstabile abstrakte Bündelung ähnlicher Interpretationen von strukturell bedingten Problemen und Unklarheiten durch eine abgrenzbare soziale Gruppe auf konkreter, situativ-sozialer Ebene zu fassen" (HOFFMANN 2017, S.112). Sie bilden "ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotenzial von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält" (ARNOLD 1983, S.894). Soziale Deutungsmuster wirken komplexitätsreduzierend und halten Subjekte, in diesem Fall Lehrkräfte, handlungsfähig (PLAß & SETSCHE 2001). [13]

"Bezugsprobleme", "Deutungsmuster" und "Deutungen" stellen den begrifflichen Grundstock der Deutungsmusteranalyse dar und werden im Folgenden in Anlehnung an HOFFMANN (2017), KLENK (i.V.) sowie PAULING (i.V.) definiert. In diesen empirischen Schulforschungsstudien wurden ebenfalls Deutungsmusteranalyse und GTM miteinander verbunden. Dem jeweiligen Erkenntnisinteresse entsprechend legten die Autoren jedoch unterschiedliche theoretische Konzeptualisierungen (vor allem der Bezugsprobleme) zugrunde. [14]

"Bezugsprobleme" werden in der Schulforschung als analytisch abstrakte und somit empirisch eher gehaltlose, professionstheoretische Anforderungen des Lehrer\*innenberufs gefasst. Zu ihrer Erfassung lassen sich im interpretativen Prozess die Deutungen einzelner Subjekte (Lehrer\*innen) zu Deutungsmustern verdichten. Ein Bezugsproblem stellt im Deutungsmusteransatz ein theoretisch beschreibbares Problem in der pädagogischen Praxis dar, entlang dessen "im analytischen Prozess die empirischen Daten miteinander verknüpft, bearbeitet und systematisiert" (HOFFMANN 2019, S.215) werden. Als Ankerpunkt der Datenanalyse bildet es den gemeinsamen "Fluchtpunkt" (S.209) der (deutenden) Bearbeitung eines pädagogischen Problems. Durch dieses Fallverständnis wird eine Rekonstruktion verschiedener, ggf. sogar konkurrierender Deutungsmuster möglich. Der Fall wird dadurch bestimmt, "inwiefern vergleichbare Passagen aus mehreren Interviews auf ein identisches Bezugsproblem verweisen" (a.a.O.); dies erlaubt eine Ablösung der Orientierung an einem einzelnen Interview bzw. einer einzelnen Lehrkraft. In meiner Dissertationsstudie habe ich das Bezugsproblem nicht vorab deduktiv bestimmt wie z.B. HOFFMANN (2017), der die Antinomien pädagogischen Handelns (HELSPER 2004) im Kontext der schulischen Sexualerziehung als Bezugsproblem modellierte. Ich fasste das Bezugsproblem im Verlauf der Dateninterpretation als ein pädagogisches Handlungsproblem, welches in den Interviews thematisch wurde. Somit wird die Frage nach dem zugrunde liegenden Bezugsproblem, für das die Deutungsmuster eine Lösung sind, empirisch gewendet. Diese Vorgehensweise ist auch stärker an dem Vorgehen der GTM (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]) orientiert und erlaubt eine Beobachtbarkeit von Phänomenen, die nicht an ein spezifisches Verständnis von pädagogischer Professionalität gekoppelt sind. [15]



Als "Deutungsmuster" werden abstrakte Modi der deutenden Bearbeitung von professionstheoretischen Handlungsproblemen gefasst (HOFFMANN 2017), die durch den stetigen "Vergleich von unterschiedlichen Deutungen zum identischen Bezugsproblem herausgearbeitet und voneinander abgegrenzt" (S.116) werden. Deutungsmuster fungieren als "Scharnier" (HOFFMANN 2019, S.215) zwischen den individuellen Deutungen der Lehrkräfte und den schul- und unterrichtsbezogenen (Bezugs-)Problemen. Zugleich sind sie konstitutiv für ein soziales Sinnverstehen zwischen den Subjekten (und damit für das Soziale schlechthin), die sich überhaupt erst auf der Grundlage geteilter Deutungsmuster verständigen können. "Deutungen" hingegen finden auf der subjektiven Ebene der Lehrkräfte statt und können als kommunizierte Aussagen, die z.B. in Form von Meinungen, Beschreibungen oder Behauptungen im Interview preisgegeben werden, definiert werden. [16]

### *3.2.2 GTM und Deutungsmusteransatz*

Im Folgenden wird dargelegt, wie ich in meiner Studie den Deutungsmusteransatz mit der GTM verbunden habe (siehe auch HALATCHEVA-TRAPP 2016; KLENK i.V.; PAULING i.V.). Dabei werden die Interpretationsschritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens erläutert und in ein Verhältnis mit dem Deutungsmusteransatz gebracht. Der Deutungsmusteransatz wird dabei als sozialtheoretische Heuristik herangezogen, um in den empirischen Daten formaltheoretisch etwas als etwas (nämlich als Deutung bzw. abstrakter als Deutungsmuster) beobachten zu können. Die Deutungsmuster und Bezugsprobleme werden als forschungspragmatische "heuristische Konzepte" (LÜDERS 1991, S.381) im Sinne von "sensitizing concepts" verstanden (BLUMER 1954, S.7). Diese helfen beim Strukturieren der Daten und beim Herausarbeiten von theoretischen Unterscheidungen im Hinblick auf die leitende Fragestellung. Die GTM hingegen fungiert im Forschungsprozess als Orientierung bei der systematischen – sozusagen handwerklichen – Erarbeitung der Daten. Diese Elemente werden verbunden, weil die GTM im Gegensatz zum Deutungsmusteransatz über eine sehr viel elaboriertere Diskussion zum methodischen Umgang mit Daten verfügt und zugleich der Deutungsmusteransatz explizit auf die sozialtheoretische Ebene latenten Wissens hin ausgearbeitet ist, welches bei der GTM eher weniger in den Fokus gerückt wird (PAULING i.V.). [17]

Die folgende grafische Darstellung ist nicht als Gleichsetzung beider Ansätze zu verstehen, sondern als der Versuch, die Kernelemente vergleichend abzubilden, um sie miteinander verbinden zu können.

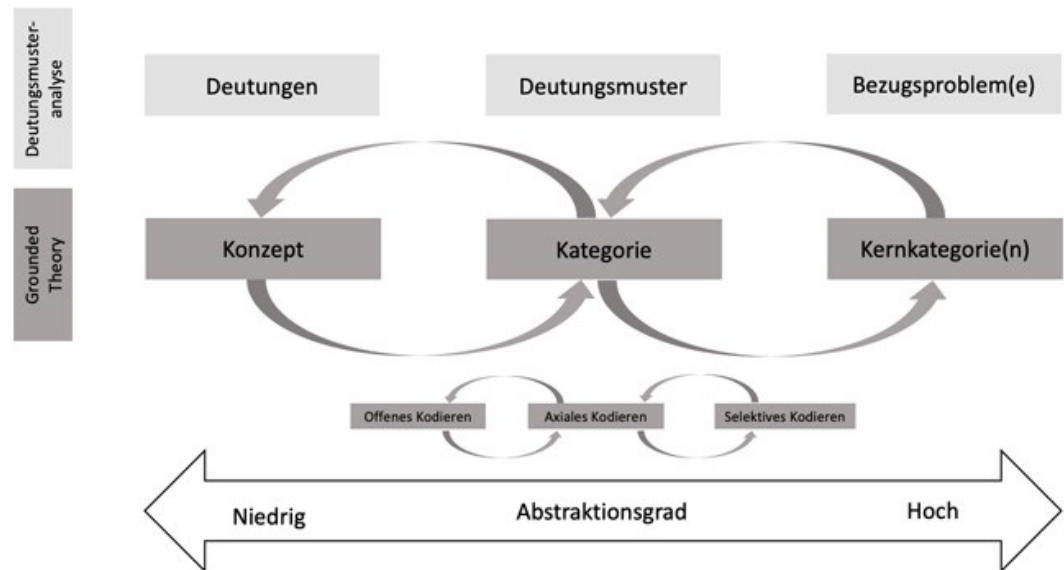


Abbildung 1: GTM und Deutungsmusteranalyse [18]

Beim *offenen Kodieren* werden thematische Zugänge zum empirischen Material geschaffen, d.h. "Konzepte identifiziert und in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen entwickelt" (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]) S.54). Im analytischen Prozess werden diese Konzepte, also die Bezeichnungen von einzelnen Ereignissen oder Vorkommnissen, so gruppiert, dass sie durch den Vergleich und den Bezug zu einem offenbar ähnlichen Phänomen als Kategorien gefasst werden können. Kategorien sind somit abstrakter als Konzepte. Zwar benötigt es keine direkte Übernahme der Begrifflichkeiten (die in der Fachdiskussion mitunter unterschiedlich besetzt werden). Jedoch scheint es sinnvoll, die Abstraktionsebenen für das empirische Vorgehen zu klären: Deutungen von Einzelpersonen können auf der Ebene der Konzepte eingeordnet werden. Deutungsmuster befinden sich von der analytischen Dichte her auf dem Abstraktionsgrad von Kategorien. Sie können nur dann als soziale Muster beobachtet werden, wenn sie bei mindestens zwei Personen über Deutungen bzw. Konzepte hinweg identifiziert wurden (HOFFMANN 2017). Dies kann im Sinne eines *Tertium Comparationis* als Kriterium der Güte ausgewiesen werden (siehe zur Diskussion HOFFMANN 2019, S.212ff.). In diesem Schritt werden induktive Kodierungen entlang des gesamten Datenmaterials gebildet. Als deduktive "Linsen" (KELLE & KLUGE 2010, S.28) dienen in diesem Kodierschritt z.B. die theoretisch abstrakten Konzepte "Differenz", "Inklusion/Exklusion" und "Selektion", die neben anderen das (gegenstands-)theoretische Vorwissen darstellen. Von Bezugsproblemen kann an dieser Stelle noch nicht gesprochen werden, da es sich um vorab deduktiv gewonnene Konzepte handelt, die im Verlauf der Datenanalyse an Bedeutung gewinnen oder auch verlieren können. Dies ermöglicht es, die Relevanzsetzungen des jeweiligen Feldes mit aufzunehmen. Die Bezugsprobleme werden demnach erst im fortgeschrittenem Analyseprozess (axiales und selektives Kodieren, STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]) als solche benennbar. [19]

Im Schritt des *axialen Kodierens* werden Kategorien mit ihren Subkategorien in Beziehung gesetzt und die Daten dadurch entlang der Forschungsfrage neu geordnet. Dabei kann das Kodierparadigma als eine Orientierung für ein methodisch kontrolliertes Vorgehen verstanden werden, das dazu dient, sich systematisch über die Daten Gedanken zu machen. Dieses ist jedoch eher handlungstheoretisch ausgerichtet und darum weniger für das Herausarbeiten von latenten Sinnstrukturen im Sinne des Deutungsmusteransatzes geeignet. [20]

Beim axialen Kodieren können die Deutungsmuster als Phänomene oder Kategorien gefasst werden, also als "die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, der Vorfall, auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem die Handlungen in Beziehung stehen" (S.75). Konkret wurde beim axialen Kodieren der (gedeutete) Umgang der Lehrkräfte mit dem Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion von Schüler\*innen an einem inklusiven Gymnasium zentral. Im Interpretationsprozess stellte ich an das Material die Frage: "Welche praktischen Vollzüge von Inklusion und Exklusion werden wie deutungsbedürftig?" Die für die Fragestellung als relevant identifizierten Textpassagen der einzelnen Kategorien wurden thematisch und interviewübergreifend vergleichend analysiert (KELLE & KLUGE 2010, S.76). Dadurch konnten die Kategorien empirisch verdichtet werden. An Bedeutung gewannen z.B. die Subkategorien "Eltern", "Exklusion/Inklusion als Notwendigkeit", "soziale Exklusion/Inklusion" und "fachliche Exklusion/Inklusion". Entlang der Unterscheidung "Organisationsebene" und "Unterrichtsebene" konnten die zentralen Kategorien und Deutungsmuster "Exklusionsvermeidung" und "gymnasiale Exklusion" dimensionalisiert werden. [21]

Im Fokus des *selektiven Kodierens* steht "die Auswahl einer Kernkategorie und das In-Beziehung-Setzen aller Hauptkategorien zur Kernkategorie und untereinander" (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990], S.117). Auch wenn die einzelnen Schritte hier getrennt dargestellt und erläutert wurden, greifen sie in der Praxis des Interpretierens ineinander. Das (Er-)Finden der Kernkategorie(n) (STRÜBING 2013, S.123) wird durch die finale, empirisch gesättigte Bestimmung des Bezugsproblems erreicht. Das Bezugsproblem und die Kernkategorie befinden sich auf einem Abstraktionsgrad. Zentral in diesem Schritt wurde das Bezugsproblem der "inklusive Exklusion". [22]

Um im Interpretationsprozess einem Fallverständnis vorzubeugen, bei dem einzelne Lehrkräfte in ihren individuellen Deutungen isoliert betrachtet werden, wurden queranalytisch im Material nach Deutungen bzw. Deutungsmustern gesucht, die auf ein Thema bzw. oder mehrere Themen (und später im Kodierprozess Bezugsprobleme) verwiesen. Durch die Bezugsprobleme, die über die Interviews hinweg auftraten, konnte der Fall bestimmt werden. [23]

#### 4. Deutungsmuster "Gymnasiale Exklusion" – Befunde aus der empirischen Rekonstruktion

Ich beziehe mich im Folgenden auf die Auswertung der sieben Interviews mit den Klassenlehrer\*innen des inklusiven Gymnasiums, deren Unterricht ich teilnehmend beobachtet habe. Die Beschreibung "inklusiv" wird aus der aktiven Auseinandersetzung der Akteur\*innen an der Schule mit den Themen Inklusion und Bildungsgerechtigkeit abgeleitet. An diesem Gymnasium werden z.B. Arbeitskreise zur Inklusion gebildet und es wird ein gemeinsames Unterrichten von Regelschüler\*innen und Schüler\*innen eines sonderpädagogischen Förderzentrums sowie Schüler\*innen aus sogenannten Vorbereitungsklassen realisiert. In diesem Abschnitt werden die Deutungen "moralische (Selbst-)Exklusion" (Abschnitt 4.1) und "Problematisierung des Inklusionsanspruchs" (Abschnitt 4.2) dargestellt, um einen Teil der Varianz des Deutungsmusters "Gymnasiale Exklusion" (Abschnitt 4.3) zu illustrieren, die ich in meiner Studie rekonstruiert habe. [24]

##### 4.1 Deutung: moralische (Selbst-)Exklusion

Bei der folgenden Sequenz handelte sich um die Einstiegsfrage zu Beginn des Interviews mit der Lehrerin einer inklusiv-beschulenden Klasse.

"I<sup>2</sup>: dann erzähl mir doch mal von deinen Klassen @(. )@

LC: @(. )@ genau. also des sind ja die 7a und die 7b. ähm bei denen du jetzt dabei bist. ähm die 7a is ja meine Klasse, in der ich selber Klassenlehrerin bin, besondere Klasse, dadurch, dass sie in kooperativer Organisationsform läuft, also frühes Außenklassenmodell<sup>3</sup>. ähm sind insgesamt ja 29 Kinder in der Klasse. davon 7, die n Bildungsanspruch im Bereich geistige Entwicklung haben und dann gibts noch zwei Kinder, die aus den Vorbereitungsklassen ähm zu uns kamen. der eine, der Achmet, der is jetzt des zweite Jahr mit dabei und des andere, der Peter, der is jetzt seit dem Halbjahr mit in der Klasse dabei. ansonsten ähm kunterbunter Haufen, die recht äh im größten Teil recht leistungsstark sind. ein Wiederholer gibts noch, der kam auch später dazu, genau. kennen si- sich also auch nicht ganz seit der fünften Klasse. ähm genau. des die 7a, die 7b ähm, Parallelklasse dazu, im Unterschied zur 7a is so nen bisschen auch so ne Resteklasse, weil die 7a-ler sich ja wünschen durften, dass sie in die Inklusionsklasse kommen

I: ah

LC: also die Eltern durften bei der Einschulung anmelden, angeben, ob sie des gerne wünschen für ihr Kind. und so sind diese beiden Klassen dann entstanden. wers gewünscht hat, is in der a gelandet und alle andern in der b. ähm" (Interview LC, #00:02:19-6#<sup>4</sup>). [25]

2 Alle Namen wurden für die Veröffentlichung anonymisiert. Verwendete Kürzel: I = Interviewerin (Autorin), LC = Lehrkraft Carla); @(. )@ = Lachen, (.) = kurze Pause, (2) = zwei Sekunden Pause, *kursiv* = besondere Betonung.

3 Das frühere "Außenklassenmodell" ist eine schulinterne Bezeichnung für die zeitweise Beschulung von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

4 Zeitpunkt des Starts der Interviewsequenz

Die Lehrkraft antwortete auf die Erzählaufforderung der Interviewerin, von ihren beiden Klassen zu erzählen, mit einer organisationalen Rahmung der "besonderen Klasse" 7a, in der sie als Klassenlehrerin (im Team) tätig sei. Dabei beschrieb sie zunächst die Zusammensetzung der Schüler\*innen in der Klasse entlang der formal-rechtlichen Kategorisierungen des "Bildungsanspruches im Bereich geistige Entwicklung", der "Vorbereitungsklasse" und später des "Wiederholer[s]". Sie wechselte von einer individuellen bzw. gruppenspezifischen zu einer klassenkollektiven Zuschreibung als weitestgehend leistungsstarkem "kunterbunten Haufen". Sie unterschied bei dieser Einteilung grob hinsichtlich Schüler\*innen mit zugeschriebenem Förderbedarf (Schüler\*innen der ehemaligen Vorbereitungsklassen, Schüler\*innen mit einer Diagnose und einem Schüler, der die Klassenstufe wiederholte) und jenen, die zwar in sich unterschiedlich waren ("kunterbunter Haufen"), aber deren Differenzen keine genaueren Ausführungen bedurften, sondern eher im Hinblick auf ihre Homogenität, die Leistungsstärke, gefasst wurden. Die Bedeutung der Dauer, in der Schüler\*innen bereits im Klassenverbund der 7a waren, zog sich durch die Ausführungen der Lehrkraft, indem sie bei den Schüler\*innen aus der ehemaligen Vorbereitungsklasse und dem "Wiederholer" den zeitlichen Aspekt gesondert benannte. Die Klasse 7b wurde als Gegenhorizont zur Klasse 7a konstruiert und gegenüber der Interviewerin offen als "Resteklasse" bezeichnet. Der offene Umgang mit diesem Label, welches in mehreren Interviews mit verschiedenen Lehrkräften auftauchte, verwies auf eine innerhalb des Lehrer\*innenkollegiums geteilte Bezeichnung der Klasse. Ob die Eltern eine Beschulung der Schüler\*innen in der Inklusionsklasse präferierten oder nicht, wurde mehrmals mit dem Verb *wünschen* beschrieben. Hier deutete sich ein Wahlverhalten an, das moralisch konnotiert war. Demnach wurde Inklusion im Rekurs auf Behinderung als moralisch korrekte Normalität entworfen, die es zu befürworten galt. In dieser Deutung haben die Eltern der Klasse 7b eine Entscheidung gegen diese moralische Ordnung der Lehrkraft getroffen. Die *Resteklasse* wäre somit eine *moralische Resteklasse*. Bis zu dieser Stelle fungierte die Klasse 7b nur als Gegenhorizont, da die Lehrkraft jedoch Klassenlehrerin in der 7a war, erstaunt es weniger, dass sie die Parallelklasse zunächst in Abgrenzung zu ihrer Klasse entwarf. [26]

Die Hierarchisierung der Klassen entlang kategorialer Zuschreibungen folgte im weiteren Verlauf des Interviews:

"I: ah @(. )@

LC: des führt dann dazu, dass tatsächlich in der b zum einen einige Kinder sind, deren Eltern sich bewusst quasi gegen inklusive un- ähm Beschulung entschieden ham. und viele Kinder, deren den- äh Eltern des einfach egal war oder auch gar nicht bewusst war, was des denn heißt, was sie da hätten wünschen können. ähm führt dazu, dass der Migrationsanteil in der b deutlich höher isch als in der a. mmh auch des Interesse der Eltern anders gestaltet isch, als es in der a is, da ähm ja isch mehr der Blick auf des einzelne Kind und in der a is tatsächlich auch von den Eltern mehr der Blick mehr auf die gesamte Klasse. so. genau" (Interview LC, #00:02:59-0#). [27]

Im Verlauf dieses Interviewausschnittes wurden die Schüler\*innen auf Grundlage der Entscheidung der Eltern zum Schuljahresbeginn unterschieden. Ein wenig überspitzt formuliert zeichnete sich hier ein "Kinder haften für ihre Eltern" ab. Als Entscheidungsgründe (bzw. Wünsche) der Eltern sah sie eine aktive Ablehnung einer inklusiven Beschulung, Desinteresse oder Unwissenheit. Dabei wurde kein Unterschied zwischen einer bewussten oder unbewussten Entscheidung ausgeführt, vielmehr schien der Verstoß gegen die moralische Ordnung bedeutsam. Die Lehrkraft verband die Entscheidungen mit der kategorialen Zuschreibung des Migrationsanteils in der Elternschaft bzw. Schüler\*innenschaft. Die ethnische Zugehörigkeit der Eltern wurde in einen Zusammenhang mit dem Fokus auf das einzelne Kind gebracht. Die Eltern der Klasse 7a hingegen wären mehr an einem Klassenkollektiv interessiert (was über diesen empirischen Ausschnitt hinaus im Interview noch stärker entfaltet wurde). [28]

Die Lehrkraft unterschied die Klassen 7a und 7b in erster Linie über die Eltern der Schüler\*innen. Diese Differenzierung kann als Relevanzsetzung der Lehrkraft interpretiert werden, da die Elternarbeit zuvor im Interview weder von der Interviewerin noch von der Lehrkraft aus thematisiert worden war. Durch die starke Kopplung der Schüler\*innen mit ihren Familien bzw. Eltern entstand eine gewisse Irreversibilität der Zuschreibung, die entlang eines normativen Referenzrahmens (Inklusion im engen Sinne zu befürworten) getätigt wurde und bei einem (bewussten oder unbewussten) Verstoß in moralische Selbstexklusion (Resteklasse) mündete. [29]

Die ethnische Zugehörigkeit der Schüler\*innen und ihrer Eltern wurde als Differenz relevant gesetzt. Doch welche Funktion übernahm diese Differenzsetzung und welche In- und Exklusionen ergaben sich durch diese kategorialen Zuschreibungen?

"I: hast du n Beispiel dafür? für diese Elternarbeit?

LC: mmh. also Eltern- äh Elternabende in der 7a, jetzt erscht vorn paar Monaten kam die Frage von den Eltern, warum wir denn so wenig inklusiv und gemeinsam mit den Schüler\*innen der [Schule B]<sup>5</sup> machen und warum wir denn ähm einfach grad so wenig *schöne* Dinge machen, die den Kindern einfach mehr Spaß macht, seit wann denn der Fokus so stark auf dem inhaltlichen liegt, des war denen schon immer wichtig, dass da n Fokus drauf liegt, aber jetzt nich öh also die ham jetzt nich sich nich beschwert gehabt bisher aber da wars tatsächlich so dieses, mh wir hätten doch gerne mal wieder bisschen mehr Sp- Spiel und Spaß drum rum, nenn ichs jetzt mal. ähm in der Parallelklasse ists an Elternabenden häufig eher so, da gehts drum warum hat jetzt *mein Kind* da ne schlechte Note geschrieben, was ja in Elternabend überhaupt nich reingehört" (Interview LC, #00:03:47-3#). [30]

Auf Rückfrage der Interviewerin erläuterte die Lehrkraft anhand des Beispiels von Elternabenden genauer die für sie legitimen und illegitimen Interessensbereiche der Eltern der beiden Klassen. Auch hier zeichnete sich ein Passungsverhältnis

---

5 Schüler\*innen des Förderzentrums, die temporär mit den Schüler\*innen der [Schule A] unterrichtet wurden.

hinsichtlich der Erwartungen der Lehrkraft und den Eltern der Klasse 7a ab. Deren Anliegen zentrierten sich um "schöne Dinge", "Spiel und Spaß" sowie die inklusive Beschulung. Die Beschreibungen deuteten auf eine Auszeit vom Leistungsanspruch (des Gymnasiums) hin, wobei die Eltern der 7b, die die Leistungserbringung der Schüler\*innen (sogar auf den Elternabenden) in den Vordergrund stellten, als nicht passend konstruiert wurden. [31]

Ebenfalls in Abgrenzung wurden die Erwartungen bzw. die Art der Kommunikation mit ihr als Lehrkraft konstruiert. So beschwerten sich die Eltern der Klasse 7a auch dann nicht, wenn sie sich für den Unterricht ihrer Kinder "mehr Spaß" wünschten, wohingegen die Eltern der Klasse 7b die nicht zufriedenstellenden Noten bei den Elternabenden thematisierten. Dabei erscheint eine Fokussierung der Eltern auf die Leistung der Schüler\*innen besonders an einem Gymnasium nicht abwegig. Nun geht es bei der Frage nach (schlechter) Notengebung nicht nur um die Frage der Sichtbarmachung von Fähigkeiten der Schüler\*innen, sondern auch um die Bewertung(-maßstäbe) der Lehrkraft. Sie musste sich in diesem Fall rechtfertigen bzw. mindestens offenlegen, anhand welcher Kriterien sie die Noten vergeben hatte. Sie delegitierte mit dem Verweis auf den falschen Zeitpunkt der Nachfrage der Eltern das Anliegen, ohne z.B. Alternativen auszuführen. Sie hätte auch darauf verweisen können, dass dazu die Elternsprechtage oder andere Formate an der Schule geeigneter gewesen wären. Für die Lehrkraft war jedoch der Elternabend nicht der Zeitraum, in dem über die Leistungen (einzelner) Schüler\*innen gesprochen werden sollte. Als Akteurin von leistungsbezogener Exklusion individualisiert zu werden wurde dadurch als Problem gedeutet. [32]

Die Lehrkraft konstruierte ein (Nicht-)Passungsverhältnis der Eltern (und Schüler\*innen) der Klasse 7b zu einem normativen, moralischen Referenzrahmen, bei dem inklusive Beschulung befürwortet wird und den sie als Inklusionslehrkraft teilt. Interessant ist dabei die kategoriale Zuschreibung und Abwertung des illegitimen Interesses der *migrantischen* Eltern. Dabei wurden Differenzen von der Lehrkraft unterschiedlich thematisiert: Die Askription eines Migrationshintergrundes wurde offen als kategoriale Zuschreibung gewählt, wohingegen die Klassifikation Behinderung von Schüler\*innen der Klasse 7a nur im Rahmen einer rechtlich-formalen Zuschreibung benannt wurde. Rückgebunden an differenztheoretische Überlegungen besteht die Problematik an der Logik der Kategorie Migrationshintergrund darin, dass sie nicht reversibel ist (EMMERICH & HORMEL 2013). Die Lehrkraft unterschied und hierarchisierte die Differenzen zwischen den Schüler\*innen und ihren Eltern entlang einer moralischen Ordnung. Die Zuschreibung des Migrationshintergrundes wurde als Erklärung herangezogen, nicht den moralischen, normativen und schulischen Erwartungsstrukturen gerecht zu werden. Im Vergleich dazu fungierten die Schüler\*innen der Inklusionsklasse als Beispiel für eine sowohl leistungsbezogene als auch soziale und moralische Passung. [33]

## 4.2 Deutung: Problematisierung des Inklusionsanspruchs

Im Folgenden handelt es sich um eine weitere Lehrkraft, die ebenfalls Teil des Klassenlehrer\*innenteams war. Die Interviewerin fragte die Lehrkraft nach einer typischen Situation für die Klasse 7a.

"<sup>6</sup>[...] und ansonsten is der klassische Unterricht halt (2) wie immer, wie in jeder Klasse, dass ich Schüler hab die arbeiten und Schüler wo- wo- wo mer alles versuchen und wir kriegen sie einfach nicht dazu, ja? ähm ich find es in diesem Setting ganz besonders heiß, weil des wird jetzt zum Politikum. im Grunde die inklusiv beschulten Kinder, die haben ja keine Versetzungsordnung und wir ham jetzt aber drei Kandidaten, wo die Versetzungsordnung greifen wird. des heißt die werden nicht versetzt werden. und das bedeutet, mit (2) des des muss ma erst mal nachvollziehen, ja? ich bin ne Regelschüler, ich

I: hm (bejahend)

LB: bin raus [...]?" (Interview LB, #00:22:45-4#). [34]

Die Lehrkraft beschrieb den Unterricht in der Klasse 7a, in der sie ebenfalls Klassenlehrer\*in war, als "klassischen Unterricht" und verwies auf das Arbeitsverhalten der Schüler\*innen. Sie nahm Bezug auf die Organisationsform der temporären, inklusiven Beschulung von behinderten und nicht-behinderten Schüler\*innen, beschrieb sie als "besonders heiß" und wählte den Begriff "Politikum". Ein Politikum, verstanden als politisch bedeutsames Ereignis, wird öffentlich diskutiert und nicht privat ausgehandelt. Übertragen auf diese Form der Beschulung kann die inklusive Klasse als Exklusionsproblematik (durch z.B. Versetzungsordnung) interpretiert werden, welche vermutlich stark im Klassenlehrer\*innenverband oder sogar schulöffentlich diskutiert wurde. Die Lehrkraft verwies auf das pädagogische Handlungsproblem der Selektion, welches sie zwar als konstitutiv für den Lehrer\*innenberuf ausdeutete, das jedoch durch die inklusive Beschulung an dieser Schule in die direkte Konfrontation mit der Versetzungsordnung der (Regel-)Schüler\*innen gestellt wurde. Die Lehrkraft differenzierte dabei zwischen den Regelschüler\*innen des Gymnasiums, die die Leistungserwartungen nicht erfüllten, und den inklusiv beschulten Schüler\*innen, bei denen der Referenzrahmen der Leistungserbringung gar nicht angelegt wurde. Dabei problematisierte die Lehrkraft die potenzielle Exklusion aus dem Klassenverband (durch Sitzenbleiben oder Abgang auf die Realschule) der formal inkludierten Regelschüler\*innen im Vergleich zu den formal exkludierten Schüler\*innen des Förderzentrums.

"LB: [...] und des bedeutet jetzt in unserem beruflichen Alltag und des is ne klassische Situation find ich, die ma sich meistens nich- s- nich wirklich so richtig bewusstmachen. wir bedrohen mit jeder Einzelnote, die wir diesem Kind zurückgeben, mit jeder Bewertung, mit jeder Leistungsmessung dieses Kind in seiner Existenz als Sozialwesen. ähm vielleicht fällt mir des in dieser Klasse so so eklatant

6 Die Lehrkraft beschrieb verschiedene Unterrichtsmomente, die hier nicht aufgeführt werden.

7 Die Sequenz wurde an dieser Stelle nach einem Sinnabschnitt getrennt, um für einen besseren Lesefluss zu ermöglichen. Die Sequenzen schließen im Original-Transkript direkt aneinander an.



auf, vielleicht fällt mir des auch so auf, weil ich nich im im Regelschulsystem groß geworden bin und Noten nich kenn, mi- mich machen die Noten *rasend* und ich

I: @(..)@

LB: ich hab manchmal den Eindruck, ma ma macht des mit so ner Selbstverständlichkeit, auch diese diese Nichtversetzungen ähm wenn ich am Schuljahresende in den Konventen sitz da krieg ich echt jedes Mal schier Magenkrämpfe. aber auch wie die Art, wie manchmal darüber gesprochen wird, wo ich manchmal denke hm. ma muss sich schon mal versetzen in die Perspektive eines Kindes, dem ma sagt du hast zu wenig gearbeitet oder du bist zu doof, du bist *raus*, ja? von wegen Inklusion und so aber des is unser Arbeitsalltag aber in jeder Klasse. ja? joa" (Interview LB, #00:23:48-3#). [35]

Die Lehrkraft verwies auf das alltägliche Problem pädagogischen Handelns, Schüler\*innen hinsichtlich ihrer Leistung zu selektieren – und die damit verbundene persönliche Belastung. Im Kodierprozess verwies der In-Vivo-Kode "schier Magenkrämpfe" auf die empfundene Drastik der körperlichen Involviertheit und gab somit Aufschluss über die Bedeutsamkeit für die Lehrkraft. Dabei wurde nicht nur die Versetzung, sondern jegliche Art der Leistungsmessung als Bedrohung der "Existenz als Sozialwesen" ausgemacht. Mit dem fast schon dramatischen Bezug zu der sozialen Lebenswelt der Schüler\*innen setzte sie die soziale Eingebundenheit der Schüler\*innen innerhalb eines Klassen- oder Schulkollektives relevant. Diese soziale Eingebundenheit könne ebenso wie die Bewertungsgrundlage der fachlichen Leistungen unter den Selektionsentscheidungen der Lehrkräfte leiden. Sie deutete damit die Exklusion aus dem Klassenverband als folgenreiche Entscheidung für die Regelschüler\*innen, die durch die Inklusionsschüler\*innen stärker sicht- und spürbar würde. Dies gab im Rekonstruktionsprozess der Deutungsmuster einen entscheidenden Hinweis auf das Bezugsproblem der inklusiven Exklusion. [36]

Anschließend bezog sich die Lehrkraft auf die Sichtbarmachung dieser Exklusion und die individuelle Problematik, die sie mit Noten im Regelschulsystem habe. Deutlich wird nicht, worauf sich das "groß geworden" in Bezug auf das Regelschulsystem bezog. Denkbar wären hier sowohl die eigene Schulzeit als auch die Zeit als Referendar\*in. Sie deutete das Selektieren von Schüler\*innen durch Leistungszuschreibung (Noten) und die damit verbundene Exklusion von der Schule als pädagogisches Handlungsproblem. Im Vergleich zu anderen Deutungen im Material wurden hier die organisationalen Strukturen, Rahmenbedingungen oder allgemein das selektive Schulsystem kritisiert. Im Kodierprozess stellten diese Kritikpunkte jeweils einzelne Codes dar. [37]

### 4.3 Deutungsmuster "gymnasiale Exklusion"

Das Deutungsmuster "gymnasiale Exklusion" ist durch Deutungen<sup>8</sup> geprägt, die auf eine temporäre oder dauerhafte Exklusion am Gymnasium auf Schul- und Klassenebene verweisen. Die schulische Leistung der Schüler\*innen wurde von den Lehrkräften dabei häufig als Begründungs- und Legitimationsgrund für Exklusionen herangezogen. Die unterschiedlichen Deutungen stellen Varianten dar, wie Schüler\*innen hinsichtlich ihrer Leistungen oder damit attribuierten Fähigkeiten unterschieden und so inkludiert bzw. exkludiert wurden. Die Legitimationen und Begründungen für eine Leistungsexklusion auf Klassen- oder Schulebene bezogen sich auf Schüler\*innen, die von den jeweiligen Lehrkräften als benachteiligt klassifiziert worden waren. Diese Art von Exklusion erwies sich in den Interviews als deutungsbedürftig. Die Lehrkräfte schätzten ihre eigenen Einflussmöglichkeiten als niedrig ein. Eltern wurden oft als der entscheidende Faktor – nämlich als Problem oder Ressource – benannt, um den gymnasialen Leistungsstandard z.B. durch Kompensation zu erreichen. Die Exklusion von Schüler\*innen wurde als negative, aber notwendige Aufgabe des professionellen Handelns beschrieben, die in der Deutung "moralische (Selbst-)Exklusion" latenter als in der der "Problematisierung des Inklusionsanspruchs" war. Im Fallbeispiel zur letztgenannten Deutung konnte gezeigt werden, dass die Lehrkraft der inklusiv-beschulten Klasse des Gymnasiums ein Vermittlungsversprechen der Regelschüler\*innen nicht halten konnte. Besonders in dieser Klasse wurde das Problem der Leistungsselektion virulent, da hier die Schüler\*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf auch dann weiter im Klassenverband bleiben (durften), wenn sie nicht den Leistungsansprüchen genügten. Diese Deutung erschien weniger latent als "moralische (Selbst-)Exklusion", da sie als Problem der pädagogischen Praxis bearbeitet wurde. [38]

## 5. Fazit

In diesem Beitrag bin ich den Fragen nachgegangen, welche Deutungsmuster Lehrkräfte zur Inklusion und Exklusion (EMMERICH & HORMEL 2013) von Schüler\*innen an einem inklusiven Gymnasium haben und welchen methodologischen Ertrag die Verbindung der GTM (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]) mit dem Deutungsmusteransatz (HOFFMANN 2017; PAULING i.V.; KLENK i.V.) für diese Fragestellung hat. [39]

Empirisch konnte aufgezeigt werden, wie zwei Lehrkräfte die Inklusion und Exklusion von Schüler\*innen an einem inklusiv beschulenden Gymnasium sinnhaft bearbeiteten. Bei dem Deutungsmuster "gymnasiale Exklusion" wurden die Leistungen der Schüler\*innen als Begründungs- und Legitimationsgrund für Exklusionen herangezogen. Dabei wurde das Problem der individuellen, nicht erfüllten gymnasialen Leistung von als benachteiligt wahrgenommenen

---

<sup>8</sup> Insgesamt ist das Deutungsmuster durch drei verschiedene Deutungen geprägt. Neben den hier dargestellten "moralische (Selbst-)Exklusion" und "Problematisierung des Inklusionsanspruchs" wurde die Deutung "pädagogische Exklusion" rekonstruiert, die im Rahmen dieses Artikels nicht genauer betrachtet wurde.

Schüler\*innen auf die Eltern externalisiert. Die Benachteiligung wurde häufig entlang kategorialer Askriptionen wie z.B. "Migrationshintergrund" festgeschrieben. Im Fallbeispiel der "moralischen (Selbst-)Exklusion" wurden die moralischen und gymnasialen Passungsverhältnisse der Eltern mit dem zugeschriebenen Migrationshintergrund besonders virulent. Die Askription eines Migrationshintergrundes wurde explizit ausgesprochen, wohingegen die Behinderung von Schüler\*innen nur im Rahmen einer rechtlich-formalen Zuschreibung benannt wurde. Der Migrationshintergrund wurde als Legitimation herangezogen, nicht den moralischen und normativen Strukturen der Schule zu entsprechen. In der zweiten Deutung der "Problematisierung des Inklusionsanspruchs" wurde auf das Dilemma der Exklusion von Schüler\*innen entlang der Leistung im Kontext der inklusiven Beschulung verwiesen. Dabei wurde die Exklusion von den Lehrkräften als pädagogisches Handlungsproblem des inklusiven Gymnasiums gedeutet und die Funktionslogik eines selektiven Schulsystems kritisiert. In diesem Fallbeispiel wurde ersichtlich, dass sogar bei einer expliziten Kritik der Lehrkraft an den Folgen einer leistungsbezogenen Versetzung (oder Nicht-Versetzung) die strukturelle Problematik der Selektion von Schüler\*innen nicht aufgelöst werden konnte. [40]

Das Deutungsmuster "gymnasiale Exklusion" ist nicht als intentionale, negative Absicht der Lehrkräfte zu verstehen, Schüler\*innen vom Gymnasium zu exkludieren. Vielmehr kann es als latente Sinnstruktur gesehen werden, die es Lehrkräften ermöglicht, widersprüchliche Anforderungen sinnhaft zu bearbeiten und somit handlungsfähig zu bleiben. Die axiomatischen Setzungen der Theorie sozialer Deutungsmuster (HOFFMANN 2017; KLENK i.V.; PAULING i.V.) sowie der Inklusion und Exklusion (EMMERICH & HORMEL 2013) ermöglichten eine methodologische Konstituierung des Forschungsgegenstandes, die nicht auf intentionale Handlungen einzelner Lehrkräfte zielte, sondern bei der das Spannungsgefüge um Inklusion und Exklusion in der Schule auf der Systemebene verortet wurde. Durch die Verbindung der sozialen Deutungsmuster als forschungspragmatischem "heuristischen Konzept" (LÜDERS 1991, S.381) mit der GTM als strukturierendem Interpretationsprozess wurde somit ein Fokus weg von einzelnen Lehrkräften und hin zu pädagogischen Handlungsproblemen gelenkt. Damit konnte ein methodologischer Vorschlag unterbreitet werden, bei dem nicht die individuellen Einstellungen zur Inklusion fokussiert wurden, sondern die Resonanz der Lehrkräfte auf eine Paradoxie des selektiven Schulsystems. [41]

## **Danksagung**

Mein herzlicher Dank für die verschiedenen hilfreichen, kritischen und stets konstruktiven Anregungen gilt Thorsten BOHL, Marcus EMMERICH und Marcus SYRING. Bei Florian Cristobal KLENK und Sven PAULING möchte ich mich für die Interpretationssitzungen und den immer wieder sehr bereichernden Austausch über methodisch-methodologische Fragen im Rahmen unserer Interpretationsgruppe "Deutungsmusteranalyse und Grounded Theory" der Wissenschaftler\*innen in Qualifizierungsphasen innerhalb der Sektion

Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bedanken.

## Literatur

- Akbaba, Yalız & Bräu, Karin (2019). Lehrer\*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In Stephan Ellinger & Hannah Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S.165-184). Opladen: Barbara Budrich.
- Arnold, Rolf (1983). Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(6), 893-912, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-142852> [Zugriff: 2. Juli 2021].
- Blasse, Nina; Budde, Jürgen; Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle; Niemeyer-Jensen, Beatrix & Thon, Christine (2015). Die Exklusivität des Inklusiven. In Catrin Siedenbiedel & Caroline Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S.137-161). Immenhausen: Prolog.
- Blumer, Herbert (1954). What is wrong with social theory?. *American Sociological Review*, 19(1), 3-10.
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia & Mai, Miriam (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 644-656, [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11985/pdf/ZfPaed\\_2013\\_5\\_Diehm\\_et\\_al\\_Ethnische\\_Differenz\\_und\\_Ungleichheit.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11985/pdf/ZfPaed_2013_5_Diehm_et_al_Ethnische_Differenz_und_Ungleichheit.pdf) [Zugriff: 5. Juli 2021].
- Emmerich, Marcus (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 62, 42-57, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-171735> [Zugriff: 5. Juli 2021].
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ullrike (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ullrike (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In Isabell Diehm, Melanie Kuhn & Claudia Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S.103-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Gasterstädt, Julia & Urban, Michael (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54-66, <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-11854> [Zugriff: 5. Juli 2021].
- Geiling, Ute & Söllner, Constanze (2011). Professionalisierungsanreize und Widersprüche im Kontext inklusiv orientierter Schulentwicklungsprozesse am Beispiel der FLEX Brandenburg. In Birgit Lütje-Klose & Marie-Therese Langer (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S.212-218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Halatcheva-Trapp, Maya (2016). Grounded Theory Methodologie und Deutungsmusteranalyse. Am Beispiel der Erforschung von Elternschaftsdiskursen in der Familienberatung. In Claudia Equit & Christoph Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S.261-378). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, Werner (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S.49-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Thorsten (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.119-135). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoffmann, Markus (2017). Deutungsmuster in der Professionsforschung. Anwendungen und Ertrag dieses Analyseverfahrens am Beispiel schulischer Sexualerziehung. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6(1), 111-125, <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-179573> [Zugriff: 5. Juli 2021].

- Hoffmann, Markus (2019). Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen. Methodologische Bestimmungen und methodische Implikationen. In Nicole Bögelein & Nicole Vetter (Hrsg.), *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven* (S.204-225). Weinheim: Beltz Juventa.
- Katzenbach, Dieter (2016). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In Irmtraud Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S.19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- [Kelle, Udo](#) & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klenk, Florian Cristobal (i.V.). Die (Post-)Heteronormative Schule. Deutungsmuster von Lehrer\*innen über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen (Arbeitstitel). *Dissertation*, Humanwissenschaften, Technische Universität Darmstadt.
- [Knoblauch, Hubert](#) (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123-141, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-6930> [Zugriff: 6. August 2021].
- Knoblauch, Hubert (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 44, <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20> [Zugriff: 7. August 2021].
- Kunze, Katharina (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindemann, Gesa (2008). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S.107-128). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lüders, Christian (1991). Deutungsmusteranalyse: Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S.377-408). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merl, Thorsten (2019). *Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Kultus, Jugend & Sport Baden-Württemberg (2017). Weiterentwicklung sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote. *Bericht der Landesregierung*, [http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E-928112052/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Schularten/SBBZ/Bericht%20Landesregierung%20Inklusion%20\\_2017.pdf](http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-928112052/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Schularten/SBBZ/Bericht%20Landesregierung%20Inklusion%20_2017.pdf) [Zugriff: 3. Februar 2021].
- Oevermann, Ulrich (1973). Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. *Unveröffentlichtes Manuskript*, <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4951> [Zugriff: 11. August 2020].
- Oevermann, Ulrich (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2(1), 35-81.
- Pauling, Sven (i.V.). Ungewissheit und Überschreitung. Eine Deutungsmusteranalyse zum Verhältnis von Professionalisierung und Schulentwicklung (Arbeitstitel). *Dissertation*, Bildungs- und Sozialwissenschaften, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Plaß, Christine & Schetsche, Michael (2001). Grundzüge einer wissensoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. *Sozialer Sinn*, 2(3), 511-536.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Stichweh, Rudolf (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In Rudolf Stichweh & Paul Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S.29-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, Anselm & [Corbin, Juliet](#) (1996 [1990]). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strehle, Thomas (2017). *Wandel der Schule – Wandel der professionellen Deutungsmuster? Eine qualitative Studie im Rahmen des Transformationsprozesses zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sturm, Tanja (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 131-146, [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10291/pdf/SZBW\\_2013\\_1\\_Sturm\\_ReProduktion\\_von\\_Differenzen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10291/pdf/SZBW_2013_1_Sturm_ReProduktion_von_Differenzen.pdf) [Zugriff: 5. Juli 2021].

Sturm, Tanja (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S.251-266). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Strübing, Jörg (2013). *Qualitative Sozialforschung kompakt. Eine komprimierte Einführung*. München: Oldenbourg.

Syring, Marcus; Brinkmann, Lena; Weiß, Sabine & Kiel, Ewald (2020). "Das muss am Gymnasium schneller gehen": Eine praxeologisch-wissenssoziologische Rekonstruktion von "Zeit" im Kontext von Differenzierungspraktiken im Gymnasialunterricht. In Elisabeth Schilling & Maggie O'Neill (Hrsg.), *Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung* (S.235-262). Wiesbaden: Springer VS.

Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weber, Martina (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.

Wittek, Doris (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Wittek, Doris (2016). Umgang mit Heterogenität und Inklusion - Anforderungen für die Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/in* (S.317-332). Münster: Waxmann.

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132> [Zugriff: 16. Juni 2021].

Zaborowski, Katrin Ulrike; Meier, Michael & Breidenstein, Georg (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnografische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Zur Autorin

Lena BRINKMANN ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen tätig. Sie studierte Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin (Bachelor) sowie Schulforschung und Schulentwicklung an der Universität Tübingen (Master).

Kontakt:

Lena Brinkmann

Abteilung Schulpädagogik  
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität  
Tübingen  
Münzgasse 22-30  
72070 Tübingen

Tel.: +49 (0)7071-297962

E-Mail: [lena.brinkmann@uni-tuebingen.de](mailto:lena.brinkmann@uni-tuebingen.de)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6046-8989>

## Zitation

Brinkmann, Lena (2021). "Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so" – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler\*innen eines inklusiven Gymnasiums [41 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(3), Art. 8, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.3.3729>.

## **Lena Ludwig: „(...) des durchschaun die Schüler net gleich (...)“ – Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium. Eine mehrbenenanalytische Betrachtung.**

**Abstract:** Aktuelle Erkenntnisse der schulpädagogischen Differenzforschung (siehe z.B. Becker et al. 2020; Fritzsche 2015; Schuhmann 2014; Merl 2019) weisen darauf hin, dass besonders inklusive Schulen mit einer Programmatik der De-Kategorisierung (Katzenbach 2015) konfrontiert sind. Weitestgehend ungeklärt sind bislang jedoch Mechanismen, die diese Nicht-Sagbaren Zuschreibungen wie z.B. behindert/nicht-behindert im Unterricht mit sich führen und welche Folgen das für die betroffenen Schüler:innen hat. Der Beitrag untersucht anhand von ethnografischen Beobachtungs- und Interviewdaten, die beide mittels der Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) ausgewertet wurden, wie Differenzen von Schüler:innen im Kontext eines inklusiven Gymnasiums (de-)maskiert werden. Durch die Mehrebenenanalyse (Helsper et al. 2010) der unterschiedlichen Datensorten wird ein Blick auf die Folgen der inklusiven Exklusion ermöglicht, die erst durch die Maskierung von Differenz (behindert/nicht-behindert) durch die Lehrkräfte entstehen. Dabei wird die These aufgestellt, dass Maskierungen von Lehrkräften mit einer hohen Brisanz einhergehen, so sie im unterrichtlichen Handeln weitestgehend versuchen, vermeintlich illegitime Differenzsetzungen zu verdecken und verdeckt zu lassen, wenn Schüler:innen sie offenlegen oder thematisieren.

**Stichwörter:** Maskieren, inklusiver Unterricht, Exklusion, Inklusion, Mehrebenenanalyse

### **Inhaltsverzeichnis**

**Lena Ludwig: „(...) des durchschaun die Schüler net gleich (...)“ – Das Maskieren von Differenz durch Lehrkräfte am inklusiven Gymnasium. Eine mehrbenenanalytische Betrachtung.**

#### **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung
2. Theoretische Bezüge und exemplarischer Forschungsstand
3. Die Studie „Differenz am Gymnasium“
4. Ergebnisse: (De-)Maskieren von Differenz
5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse
6. Literatur

**Email-Adressen der Autor/-innen:** [lana.ludwig@uni-tuebingen.de](mailto:lana.ludwig@uni-tuebingen.de)



**Weitere Angaben zu den Autor/-innen:** Lena Ludwig (geb. Brinkmann), Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik. [lena.ludwig@uni-tuebingen.de](mailto:lena.ludwig@uni-tuebingen.de); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6046-8989>

## 1. Einleitung

Die Beteiligung der Schule an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanten Differenzen zeichnet sich immer stärker ab (vgl. z.B. Budde 2013; Diehm et al. 2017; Gomolla und Radtke 2009). Dabei ist dies auf allen Ebenen des Sozialen anzutreffen: „auf der Mikro-Ebene der Interaktionen und Praktiken, auf der Meso-Ebene der Konzeptualisierung und Formulierung von Programmatiken, Richtlinien, Konzepten und Curricula sowie des Organisierens und auf der Makro-Ebene gesellschaftlicher Diskurse und politischer Strukturen“ (Diehm et al. 2017, S. 1). Mittlerweile haben sich verschiedene Studien dem Thema der Differenzherstellung im Unterricht inklusiver Klassen gewidmet (z.B. Merl 2019; Sturm et al. 2020), die verdeutlichen, dass auch im inklusiven Unterricht Exklusionen nicht vermieden werden können. Diese Erkenntnisse verweisen auf einen Widerspruch zwischen den programmatischen Ideen (z.B. pädagogische Konzepte) und den alltäglichen Praktiken im Unterricht. Dieser Beitrag beschäftigt sich jedoch nicht mit der reinen Feststellung eines Auseinanderklaffens von schulischer Programmatik eines inklusiven Gymnasiums und dessen pädagogischer Praxis. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass inklusive Schulen in besonderer Art und Weise mit dem Problem der De-Kategorisierung (Katzenbach 2015) konfrontiert sind. Also der Frage danach, wie und unter welchen Bedingungen das Thematisieren bzw. Nicht-Thematisieren von ungleichheitsrelevanten Kategorien wie z.B. Behinderung gestaltet wird.

In diesem Beitrag werden die Problemlagen fokussiert, die das Nicht-Thematisieren bzw. sogar das Maskieren der unterscheidungsleitenden Kategorien der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht haben können. Dabei wird die Frage bearbeitet, wie Lehrkräfte Differenz am inklusiven Gymnasium maskieren und für welches Problem das Maskieren von Differenz die Lösung<sup>1</sup> ist.

Um diese Fragen zu beantworten werden in Kapitel 2 die theoretischen Bezüge der Inklusion und Exklusion (Kap. 2.1.) dargelegt und ein exemplarischer Blick auf den Forschungsstand des Phänomens des (De-)Maskierens von Differenz am Gymnasium (Kap. 2.2.) geworfen. Darauf folgend wird die Studie „Differenz am Gymnasium“ mit ihrem mehrebenenanalytischen Design und bisherigen Teilergebnissen vorgestellt (Kap. 3), um die Fallbeispiele des (De-)Maskierens von Differenz im Kapitel 4 zu kontextualisieren. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse (Kap. 5.).

---

<sup>1</sup> Hierbei handelt es sich um die Grundfrage der funktionalen Analyse (Luhmann 1991, S. 83ff), die danach fragt, „(...) für welches Problem die beobachtbare Praxis eine Lösung ist“ (Goldmann 2017, S. 64)



## 2.Theoretische Bezüge und exemplarischer Forschungsstand

Im Folgenden werden die systemtheoretischen Bezüge des Beitrages zu Inklusion und Exklusion (Kap. 2.1) offengelegt und Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstandes hinsichtlich der leitenden Fragestellung des Beitrages dargestellt (Kap. 2.2).

### 2.1. Inklusion und Exklusion

Der Beitrag knüpft an ein systemtheoretisches Verständnis von Inklusion und Exklusion an (Emmerich und Hormel 2013; Luhmann 2005). Die Frage der Teilhabe an Schule und somit schulischer Inklusion (vgl. dazu auch Goldmann 2021) wird über die kommunikative Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung von Schüler:innen im Erziehungssystem (Stichweh 2009, S. 36) entlang der allgemeinen Unterscheidung der drei Systemebenen Interaktion, Organisation und Gesellschaft beantwortet (Luhmann 1991, S. 16). Dies geschieht über die Differenzierung, „ob Schüler:innen im Unterricht anwesend sind, sie Schüler:innen einer bestimmten Schule sind und ob sie im Unterricht pädagogisch, d.h. als Lernende adressiert werden“ (Goldmann 2021, S.208). Für empirisches Material ergibt sich daraus die analytische Frage, „wie Individuen in Schule und Unterricht kommunikativ berücksichtigt und dabei im Modus von Inklusion/Exklusion differenziert werden“ (Emmerich 2016, S. 7).

Inklusion und Exklusion sind jedoch nicht gleichwertig legitim. Stichweh (2009) konstatiert: „Die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion ist eben auch eine Unterscheidung mit einem normativen *bias* [Hervorhebung v. Verf.] für die eine Seite der Unterscheidung. Inklusion ist anzustreben, Exklusion zu vermeiden.“ (ebd., S. 37). Exklusion müsse in eine Form der Inklusion gebracht werden, um ihren legitimen Charakter zu erlangen. Jedoch sind Exklusionen, also Nicht-Berücksichtigungen methodisch schwerer zu identifizieren, da „sie eine Sequenz von Kommunikationsereignissen voraussetzen, in denen eine inklusive Kommunikation hätte erfolgen können, aber eine solche inklusive Kommunikation nicht verwendet worden ist“ (Stichweh 2013). Im Zuge der Kodierung der Beobachtungsprotokolle wurde deshalb die Frage ans Material gestellt: Welche inklusive Kommunikation hätte erfolgen können und wie nehmen die Schüler:innen darauf Bezug. Exklusionen konnten also im vorliegenden Projekt durch die Bezugnahmen der Schüler:innen identifiziert werden, die sich auf die potenziell inklusive Kommunikation im Unterricht beziehen und diese somit als eine exklusive empirisch beobachtbar machen. Die Frage nach der Form der Inklusion wird in diesem Beitrag bearbeitet, indem der Blick auf die Sichtbarkeitsstrukturen von Inklusion im Unterricht gerichtet wird.

### 2.2. (De-)Maskieren von Differenz am Gymnasium

In der rekonstruktiven Differenzforschung gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Studien, die sich mit der (Re)Produktion von Differenzen in Schule und Unterricht beschäftigt haben (für einen Überblick siehe Sturm 2018). Damit einher geht auch ein immer dichter werdendes empirisches Bild von Inklusions- und Exklusionsprozessen von Schüler:innen mit einem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf (siehe z.B. Fritzsche 2015; Schuhmann 2014). Vergleichsweise weniger wurden bislang weiterführende Regelschulen betrachtet, die im Anspruch von Inklusion operieren. Einige Erkenntnisse liegen jedoch bereits vor.

So konnte Merl (2019) beispielsweise rekonstruieren, wie Schüler:innen entlang un-/genügender Fähigkeiten differenziert werden und dadurch legitime (sowie teilweise auch dauerhafte) Exklusionen von Schüler:innen aus dem Unterricht entstehen. Mit einem Fokus auf den inklusiven Fachunterricht konnten Sturm et al. (2020) auch für die Schulform des Gymnasiums rekonstruieren, dass Schüler:innen mit sogenanntem besonderen Bildungsbedarf zwar in das unterrichtliche Geschehen inkludiert, sie jedoch „zugleich durch die Art ihrer Adressierung exkludiert werden“ (S. 591). Für die Sekundarstufe 1 stellen Bender und Rennebach (2018) die These auf, „dass nicht-klassenöffentliche Unterrichtsformate der organisierten Partner- und Gruppenkonstellationen (...) nicht die *Bearbeitung* [Hervorhebung v. Verf.] von Differenz vorantreiben, sondern eine Einsozialisation in den *Umgang* [Hervorhebung v. Verf.] mit Differenz und vermittelt dadurch den modernen gesellschaftlichen Umgang mit Ungleichheit stützen“ (S. 416). Sie rekonstruierten Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts, „über die es gelingt, die moralischen *und* [Hervorhebung v. Verf.] die Normen der sozialen Praxen zu stabilisieren, *ohne* [Hervorhebung v. Verf.] die Differenz zu bearbeiten“ (Bender und Rennebach 2021, S. 233). Lehrkräfte scheinen demnach den paradoxen Handlungsanforderungen einer inklusiven Differenzierung mit normativ-moralisch legitimen Unterscheidungen von Schüler:innen (z.B. hinsichtlich der über die Notengebung vermeintlich objektiv beurteilten Leistungen) mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zu begegnen. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse erscheint es besonders interessant, den Blick auf die Probleme des Thematisierens und Nicht-Thematisierens von Differenz in inklusiven Settings zu lenken.

Dem Spannungsfeld von Leistung und Inklusion am Gymnasium widmen sich Becker et al. (2020) in ihrer Studie ReLink<sup>2</sup>. Anhand empirischer Daten eines inklusiven Gymnasiums kommen sie zu dem Schluss, dass Schüler:innen mit formalem Förderbedarf dann exkludiert werden, wenn sie an der jeweiligen gymnasialen Leistungserwartung scheitern und damit als ungenügend fähig für den Bildungsgang gelten. Für Schüler:innen mit und ohne sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf entstehen demnach auch in inklusiv gestalteten Unterrichtssettings an weiterführenden Schulen Exklusionsmomente. Dies ist unabhängig von den guten Absichten, Bemühungen oder Intentionen der handelnden Lehrkräfte zu betrachten. Die vermeintlich inklusive Praxis steht also in einem Spannungsfeld mit einer Inklusionsprogrammatik, die allen Schüler:innen eine uneingeschränkte Teilnahme, ungeachtet ihres Unterstützungsbedarfes, ermöglichen soll.

Dieser Beitrag bearbeitet im Anschluss an die bisherigen Forschungen die Problemlagen, die das potenzielle Nicht-Thematisieren bzw. sogar das Maskieren von unterscheidungsleitenden Kategorien der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht eines Gymnasiums haben können. Zentral sind dabei folgende Forschungsfragen: a) Wie maskieren Lehrkräfte Differenz am inklusiven Gymnasium? Und b) Für welches Problem ist das Maskieren von Differenz die Lösung?

---

<sup>2</sup> Reflexion, Leistung & Inklusion Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe.

### 3. Die Studie „Differenz am Gymnasium“

Im Folgenden werden zunächst das Studiendesign und das Sample (3.1) vorgestellt, um anschließend das methodische Vorgehen der einzelnen Analyseschritte sowie dessen Teilergebnisse zu präsentieren.

#### 3.1. Studiendesign und Sample

Das Studiendesign der Studie „Differenz am Gymnasium“ orientiert sich an einer qualitativen Mehrebenenanalyse (Helsper et al. 2010), die eine systematische „Relationierung von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen, die auf verschiedenen Aggregierungs- und Komplexitätsebenen des Sozialen angesiedelt sind“ (S. 126), ermöglicht. Die Ebenen des Sozialen werden in der Studie „Differenz am Gymnasium“ über die Interaktionsbeobachtung (Beobachtungsprotokolle) und die Interaktionsreflexion (Interviews) berücksichtigt. Damit kann Schule als Organisation in den Kontext und die Analyse von Inklusion- und Exklusionsmechanismen miteinbezogen und zugleich die Eigenlogiken der verschiedenen Datensorten Rechnung getragen werden.

Das Sample der Studie besteht aus insgesamt zwei kontrastiven Gymnasien (klassisch humanistisch und inklusiv) in Süddeutschland, in denen Schuldokumente, Beobachtungs- und Interviewdaten erhoben wurden. Die Datensorten wurden zunächst getrennt voneinander ausgewertet und erst in einem weiteren Schritt zueinander ins Verhältnis gesetzt. Die empirischen Beispiele des vorliegenden Beitrags stammen aus dem inklusiv beschulenden Gymnasium. Der Inklusionsanspruch der Schule wird aus dem zeitweise gemeinsamen Unterrichten von Schüler:innen eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (SBBZ) und Schüler:innen aus sogenannten Vorbereitungsklassen<sup>3</sup> abgeleitet. Ebenfalls setzte sich ein Großteil der Lehrkräfte dieses Gymnasiums aktiv mit den Themen Inklusion, Heterogenität und soziale (Un-)Gerechtigkeit (z.B. in Form von didaktischen Konzepten oder Arbeitskreisen) auseinander. Diese Schule ist demnach in besonderer Weise für das Anliegen der Studie geeignet, da an diesem inklusiven Gymnasium eine schulartenspezifische Spannung zwischen Inklusion und Selektion angenommen werden kann.

#### 3.2. Methodisches Vorgehen und bisherige Teilergebnisse

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen und die bisherigen Teilergebnisse der Beobachtungen und anschließend jene der Interviews dargelegt.

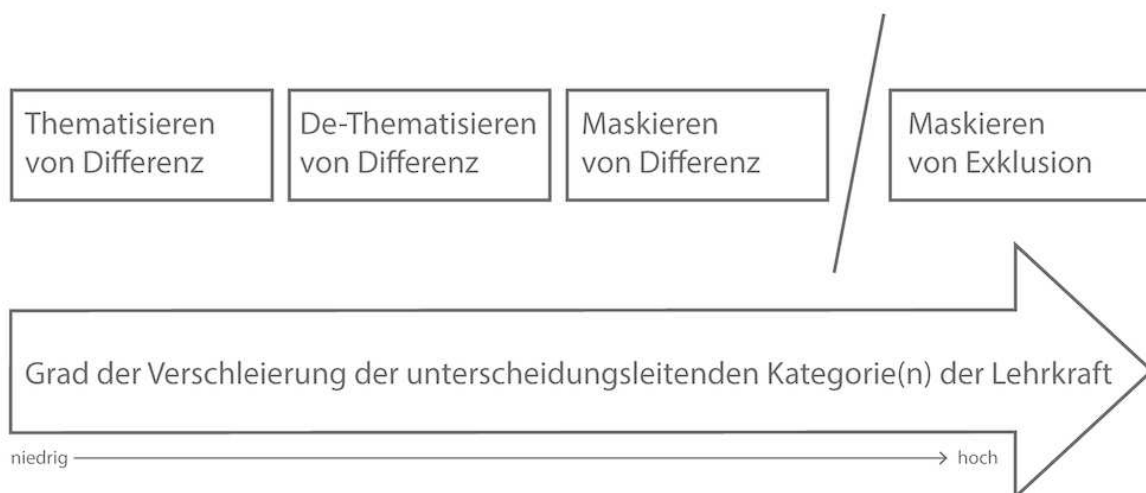
Um die Frage, „Wie stellen Lehrkräfte im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums Differenz her“ zu beantworten, hat die Autorin im Sinne einer fokussierten Ethnografie (Knoblauch 2001) Unterrichtsprotokolle der Klassenstufen fünf bis acht von insgesamt sechs Lehrkräften erhoben. Die Lehrkräfte trugen in den beobachteten Unterrichtsstunden ein portables Mikrofon. So konnten die Protokolle im Nachhinein um den präzisen Wortlaut ergänzt

---

<sup>3</sup> Dabei handelt es sich um eine kompensationsorientierte Sonderbeschulung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die den zeitnahen Übergang dieser als Seiteneinsteiger:innen (Radtko 1996) klassifizierten Schüler:innen in Regelklassen ermöglichen sollen.

werden. Die Protokolle wurden mit dem Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) ausgewertet. Im Analyseprozess wurden Praktiken (Reckwitz 2003) rekonstruiert, die die Inklusion und Exklusion (Emmerich und Hormel 2013) von Schüler:innen bzw. Schüler:innengruppen auf einer materiellen Dimension beschreibbar machen. Dabei war die analytische Frage zentral „wie Individuen in Schule und Unterricht kommunikativ berücksichtigt und dabei im Modus von Inklusion/Exklusion differenziert werden“ (Emmerich 2016, S. 48). Im Datenmaterial wurden vier zentrale Praktiken rekonstruiert (vgl. Ludwig i.D.), die wie folgt unterschieden werden können:

- Das Thematisieren von Differenz,
- das De-Thematisieren von Differenz,
- das Maskieren von Differenz und
- das Maskieren von Exklusion.



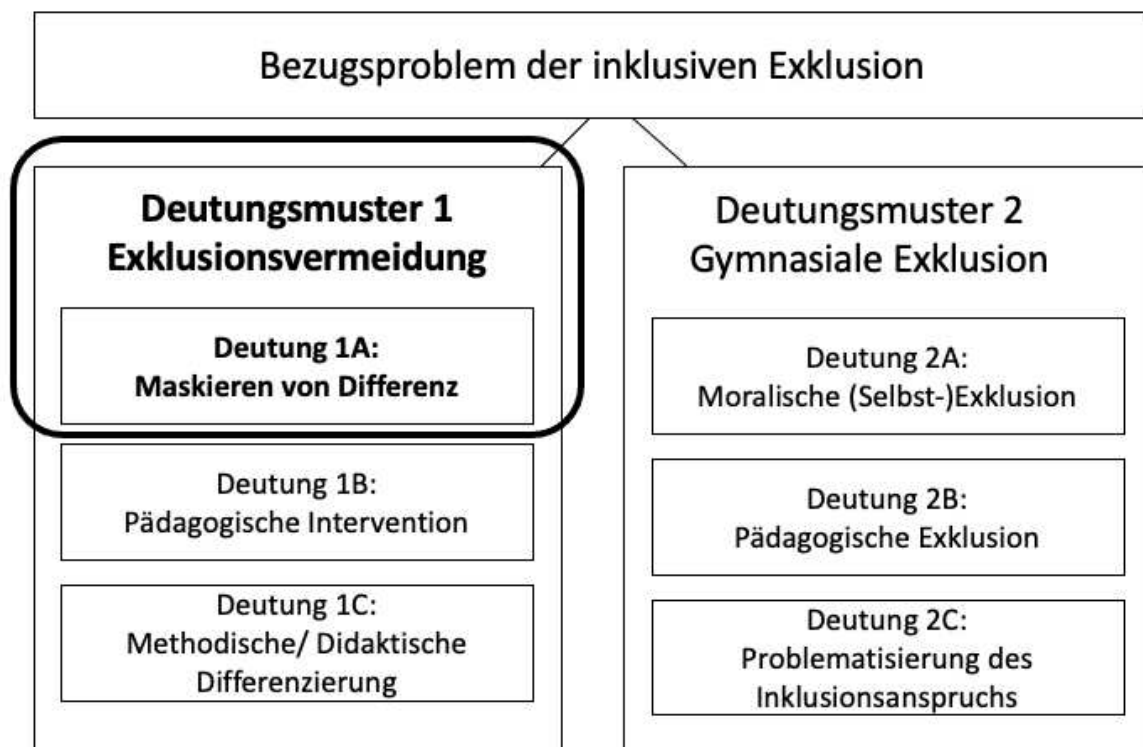
*Abbildung 1: Ludwig i.D.*

Alle vier Praktiken führen zu einer vordergründigen Stabilisierung der pädagogischen Ordnung (Reh et al. 2011) im Unterricht, da die Thematisierung, die De-Thematisierung und die Maskierung den Vollzug des Unterrichts gewährleisten. Die Folge aller rekonstruierten Praktiken ist die Exklusion von Schüler:innen(-gruppen). In diesem Beitrag wird exemplarisch ein Fall (Kap. 4) betrachtet, der die Praktik des Maskierens von Differenz fokussiert, da bei dieser die Verschleierung der unterscheidungsleitenden Kategorie der Lehrkräfte besonders prägnant zur Geltung kommt.

Mittels problemzentrierter Interviews (Witzel 2000) als Erhebungsmethode und einer Kombination aus Deutungsmusteransatz (Hoffmann 2017; Klenk 2022; Pauling i.V.) und dem Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie (Strauss und Corbin 1996) wurde die Forschungsfrage bearbeitet: „Welche Deutungsmuster zur Inklusion/Exklusion von Schüler:innen haben Lehrkräfte eines inklusiven Gymnasiums?“. Die Interviews waren jeweils in eine narrative, erzählgenerierende und in eine Phase mit exmanenten Fragen unterteilt. Diese Unterteilung erwies sich vor allem wegen des Reifizierungsproblems von

Differenzkategorien (Emmerich und Hormel 2017) als ertragreich, da die Autorin nicht gleich zu Beginn der Interviews ihre eigenen unterscheidungsleitenden Kategorien eingebracht hat. Die rekonstruierten Deutungsmuster bilden „ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotenzial von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält" (Arnold 1983, S. 894). Sie werden als relativ zeitstabile, kollektiv geteilte Wissensbestände, die eine „abstrakte Bündelung ähnlicher Interpretationen von strukturell bedingten Problemen und Unklarheiten durch eine abgrenzbare soziale Gruppe auf konkreter, situativ-sozialer Ebene“ (Hoffmann 2017, S. 112) gefasst.

Im Material konnten die Deutungsmuster (vgl. Brinkmann 2021) der Exklusionsvermeidung und das der gymnasialen Exklusion rekonstruiert werden.



*Abbildung 2: vgl. Brinkmann 2021*

Diese sind jeweils durch drei verschiedene Deutungen geprägt und können als Lösung auf das Bezugsproblem einer inklusiven Exklusion, welches an diesem Gymnasium virulent geworden ist, verstanden werden (vgl. Brinkmann 2021). Das empirische Fallbeispiel (Kap. 4) wird dem Deutungsmuster der Exklusionsvermeidung (Deutungsmuster 1), und genauer der Deutung des Maskierens von Differenz (Deutung 1A), zugeordnet. Diese Deutung begründet implizit, wie Exklusionen auf unterrichtlicher Ebene vermieden werden können. Das Deutungsmuster ist daran orientiert, Inklusion (im weitesten Sinne) zu ermöglichen und entwirft die Exklusion von Schüler:innen(gruppen) als programmatisch negativen Gegenhorizont. Die Lehrkräfte

beziehen sich dabei auf Schüler:innen(gruppen), die von ihnen als benachteiligt wahrgenommen werden.

Im Anschluss an die separaten Auswertungen der Datensorten folgte die Relationierung der Teilergebnisse zueinander entlang des empirischen Phänomens des Maskierens von Differenz im Unterricht. Diese inhaltliche Verbindung ergab sich aus dem Material und warf die Forschungsfrage, „Wie maskieren Lehrkräfte Differenz am inklusiven Gymnasium?“ auf. Methodisch wurden die unterschiedlichen „Aggregierungsebenen des Sozialen“ (Helsper et al. 2010, S. 126) entlang des Phänomens des Maskierens von Differenz mit dem Kodieren der Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) herausgearbeitet.

#### 4. Ergebnisse: (De-)Maskieren von Differenz

Im folgenden Kapitel wird das Phänomen des (De-)Maskierens von Differenz auf Grundlage einer Beobachtungssequenz (4.1) und eines Interviewausschnittes (4.2) rekonstruiert.

##### **Beobachtungsprotokoll**

Die Sequenz des Beobachtungsprotokolls stammt aus einer Biologiestunde der siebten Klasse, in der die Schüler:innen des SBBZ und die Schüler:innen des Gymnasiums gemeinsam unterrichtet wurden. Die Stunde handelte von Blutgruppen. Als Unterrichtsmethode war ein sogenanntes Mystery geplant, eine Methode bei der häufig komplexe Sachverhalte in Form einer Leitfrage mittels ungeordneter Informationskärtchen von den Schüler:innen beantwortet werden sollen.

„Die Gruppenzusammensetzung wird durch die farbigen Kärtchen bestimmt, die alle Schüler:innen beim Betreten des Klassenraumes bekommen haben. Diese Zuteilung habe ich nicht mitbekommen, da ich ein paar Minuten zu spät in den Raum gekommen bin. Miriam (Lehrkraft des SBBZ) beginnt zu erläutern: „Ihr dürft in der Aula arbeiten, also nicht alle Gruppen, aber es teilt sich auf, manche sind in der Aula, manche sind hier“ (Minute 04:07). [...] Einzelne Schüler:innen halten schon ihre Kärtchen hoch, um zu schauen mit wem sie in einer Arbeitsgruppe sind. [...] Eine Schülerin meldet sich und fragt, ob Carla (Lehrkraft inklusives Gymnasium) noch sagt, wer in die Aula darf. Carla beginnt daraufhin zunächst die Gruppe mit den lila Kärtchen, anschließend die Gruppe Braun, dann Hellblau und zum Schluss Blau aufzurufen. Alle dürfen in die Aula und sich dort einen Platz suchen. Einige der Schüler:innen scheinen sich zu freuen, in die Aula zu dürfen. Am Anfang ist noch nicht klar, welche Aufteilung der Gruppen zwischen Fachraum und Aula vorgenommen wurde. Das erledigt sich dann aber relativ schnell als klar wird, dass alle Rosa-Luxemburg Schüler:innen (Regelschüler:innen des inklusiven Gymnasiums) in die Aula dürfen. Die Karl-Marx Schüler:innen (Schüler:innen des SBBZs) halten ihre gelben Karten hoch und eine der Schüler:innen (Mia) sagt, dass nur die Inklusionskinder die Farbe Gelb haben. Miriam antwortet darauf, dass sie Experten für etwas Anderes seien. Mia spricht weiter und sagt, dass

sie ebenfalls in die Aula möchte. Miriam entgegnet, dass sie den ganzen Klassenraum für sich hätten.“ (BP\_LC7a2)

Die Lehrerin (Miriam) leitet die kommende Gruppenarbeitsphase im Klassenplenum mit dem Arbeitsort der Schüler:innen ein: Mit dem Verb *dürfen* wird ein Privileg deutlich, welches mit dem erhöhten Freiheitsgrad des Arbeitsortes der Aula einhergeht. Im Verlauf der Beobachtungssequenz wird dies immer wieder von den Lehrkräften, den Schüler:innen und der Beobachterin aufgenommen. Die Differenzlinie entlang derer zwischen dem Arbeitsort des Fachraums oder dem Privileg der Aula eingeteilt wird, bleibt zunächst noch unklar. Die Wortwahl bei der Aufteilung in „*manche sind in der Aula, manche sind hier*“ legt zunächst eine gleichmäßige räumliche Zuordnung der Schüler:innen nahe, z.B. die Hälfte in der Aula und die andere Hälfte im Fachraum.

Im Verlauf der Unterrichtssituation entsendet nun die Klassenlehrkraft nach und nach alle Regelschüler:innen des inklusiven Gymnasiums in die Aula. Die Schüler:innen des SBBZs (Karl-Marx-Schüler:innen) bleiben übrig und halten ihre gelben Karten hoch. Spätestens hier wird deutlich, entlang welcher Differenz die Gruppen eingeteilt worden sind. Die Schüler:innen des SBBZs werden als different durch die farbigen Karten markiert und sowohl von dem Privileg in die Aula gehen zu dürfen, als auch inhaltlich die gleichen Aufgaben wie ihre Mitschüler:innen bearbeiten zu dürfen, exkludiert. Die anfänglich gezogene Differenzlinie wird hier sichtbar: Alle Schüler:innen außer jene mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Diese scheinbar illegitime Differenzsetzung der Lehrkräfte wird durch die Inszenierung der vermeintlich willkürlichen Gruppeneinteilung mit den farbigen Kärtchen in eine Form der Legitimität gebracht. Die farbliche Zuteilung maskiert demnach zunächst die Raumkategorie (Aula/Klassenraum), die eigentlich eine Gruppenkategorie (Schüler:innen des SBBZ) ist. Erst das Maskieren der Differenz durch die Inszenierung mit den farbigen Kärtchen und damit die Aufrechterhaltung der Sichtbarkeitsstruktur der Inklusion der Schüler:innen des SBBZs macht die Situation für die betroffenen Schüler:innen, insbesondere für Mia, prekär.

Die Reflexionsleistung der Schülerin Mia verweist auf ein strukturell bedingtes Inklusionsparadox. Die (bis dato) maskierten unterscheidungsleitenden Kategorien der Lehrkräfte von behinderten und nicht-behinderten Schüler:innen werden durch Mias Bezugnahme demaskiert und auf eine explizite Ebene gebracht. Die Lehrerin des SBBZs geht jedoch nicht auf diese Demaskierung ein, sondern bleibt mit dem „*Experten für etwas anderes*“ diffus. Denn offen bleibt: Expert:innen für was? Die Schülerin bleibt beharrlich und fordert (mindestens für sich) eine De-Kategorisierung ein, indem sie den Wunsch äußert, auch in die Aula gehen zu dürfen. Die Lehrkraft des SBBZs homogenisiert jedoch die exkludierten Schüler:innen des SBBZs und verweist auf den vermeintlichen Vorteil, einen ganzen Raum „*für sich zu haben*“. Neben der Kompetenz, potenziell die gleiche Aufgabe wie ihre Mitschüler:innen lösen zu können, wird Mia zusätzlich abgesprochen, die unterscheidungsleitenden Kategorien der Gruppeneinteilung und somit die soziale Situation zu durchschauen.

## **Interview**

Der folgende Interviewausschnitt stammt aus der Phase des exmanenten Nachfragens, bei der die Forscherin die Lehrkraft hinsichtlich der zuvor beschriebenen Beobachtungssequenz befragt hat.<sup>4</sup>

„I: und hab nochmal zwei Sachen, wo ich mich, dich einfach noch nicht so ganz ähm verstanden hab, *quasi* so von außen @(.)@

LC: @ja@

I: und ähm zum einen war das ähm die Einteilung mit den bunten Kärtchen, da kam ich ja leider zu spät.

LC: hm (bejahend) naja

I: und ähm genau da wollt ich dich nochmal fragen, wie das quasi ähm gelaufen is.

LC: ähm da habn wir gesagt, wir würden gerne die Karl-Marxs in eine Extragruppe machen weil die ja nochmal n bisschen gesonderten Arbeitsauftrag hatten. ähm weil wir festgestellt habn des mystery zu den Blutgruppen des is vom Niveau her zu hoch, des könn wir nich so runterbrechen, dass es noch inhaltlich sinnvoll is, dass die da in der Gruppe dabei sind und habn dann beschlossen da gibts ne exklusive Situation und *dadurch* habn wir neue Gruppen *gebraucht*, weil wir nich die Tischgruppen nehmen konnten. und wir wollten nich sagen naja bleibt in den Tischgruppen, aber die Karl-Marxs gehn raus. deshalb habn wir einfach wild beim reingehn farbige Kärtchen verteilt. einzige Fokus war die Karl-Marxs kriegen gelbe Zettel, alles andere war da tatsächlich Zufall, wie se halt den Raum betreten habn. äh genau.

I: ja @(.)@

LC: ja @(.)@

(...)<sup>5</sup>

I: macht ihr des öfter mit den Kärtchen, mit dieser Kärtchen-Aufteilung oder?

LC: nö

---

<sup>4</sup> Alle Namen wurden für die Veröffentlichung anonymisiert. Verwendete Kürzel: I = Interviewerin

(Autorin), LC = Lehrkraft Carla; @(.)@ = Lachen, (.) = kurze Pause, (2) = zwei Sekunden

Pause, kursiv = besondere Betonung.

<sup>5</sup> Aus Platzgründen wird hier ein kleiner Teil der Interviewsequenz nicht wiedergegeben. In diesem Teil äußert sich die Lehrkraft über die Verwunderung, dass die Schüler:innen die Gruppeneinteilung angenommen haben und nicht versuchten, die farbigen Kärtchen untereinander zu tauschen.



I: ne

LC: nö. also wir habn ja normalerweise die Tischgruppen und habn aber eben gesagt wir brauchen da

I: okay stimmt ja

LC: andere und größere Gruppen, deshalb mach ma mal so

I: ja ja.

LC: genau. weil wir da einfach geschickt steuern konnten, dass die Karl-Marxs *sicher* in einer Gruppe sind, weil wir habn erscht überlegt, ob wir se aufstellen lassen, nach der Größe oder so und da habn wir gesagt ne, weil dann brauchen ma ne ganz seltsame *Zählweise* oder so.

I: hm (bejahend)

LC: deshalb machmas so. des durchschaun die Schüler net gleich und

I: ja

LC: hups Zufall, was da rauskam, huu @(..)@" (Interview LC Minute #00:34:07<sup>6</sup>#)

Auf Nachfrage der Interviewerin begründet die Lehrkraft die Differenzierung der Schüler:innen hinsichtlich der fachspezifischen Voraussetzungen und deutet dies explizit als eine „exklusive Situation“. Diese Beschreibung verweist auf die Abgrenzung zu der routinemäßigen inklusiven Vorgehensweise bei der Gruppeneinteilung entlang des Tischgruppenprinzips. Bei dem Tischgruppenprinzip werden an diesem Fallgymnasium heterogene Gruppen gebildet, die die jeweiligen Klassenlehrkräfte festlegen und häufig zur methodisch-didaktischen Arbeitsgruppeneinteilung dienen. Zu dem Zeitpunkt der Erhebung wurden die Schüler:innen des SBBZs auf die jeweiligen Tischgruppen aufgeteilt. Die Lehrkraft beschreibt hier sehr transparent, warum sie sich dazu entschieden haben, von der Differenzierungslogik, der Routine der (inklusive) Gruppeneinteilung, abzuweichen. Jedoch thematisiert sie auf die konkrete Rückfrage der Interviewerin hin, ob sie die Kärtchen-Aufteilung häufiger praktizieren, die unterscheidungsleitenden Kategorien. Die Lehrkraft sprach hier von „anderen und größeren Gruppen“ und bleibt damit unspezifisch. Entlang der Gruppengröße wäre beispielsweise auch eine Zusammenlegung von mehreren Tischgruppen denkbar gewesen. Ohne noch genauer darauf eingehen zu können, wie die Aufteilung entlang fachspezifischer Voraussetzungen hätte aussehen können, wird hier deutlich, dass die Exklusion der Schüler:innen des SBBZs durchaus als Folge im Deutungshorizont der Lehrkräfte lag, jedoch eine transparente Differenzierung im Unterricht ausgeschlossen wurde: „wollten nicht sagen, naja bleibt in den Tischgruppen aber die Karl-Marxs gehen raus“. Durch den Wegfall der Sortierungslogik der Tischgruppen wurde eine neue methodisch-didaktische Lösung gesucht und als vermeintlich willkürliche Gruppeneinteilung inszeniert. Die

---

<sup>6</sup> Zeitpunkt des Starts der Interviewsequenz.

Überlegungen, wie die Differenzierung der Schüler:innen hätte maskiert werden können, wurden explizit genannt: „habn erscht überlegt, ob wir se aufstellen lassen, nach der Größe oder so und da habn wir gesagt ne, weil dann brauchen ma ne ganz seltsame Zählweise“. Die Begründung für die gewählte Maskierung mit den farbigen Kärtchen verweist letztendlich auf deren Funktion im Unterricht: „des durchschaun die Schüler net gleich und (...) hups Zufall, was da rauskam, huu @(.).@“.“ Durch die Maskierung der unterscheidungsleitenden Kategorien (behindert/nicht-behindert) wird die Einteilung der Schüler:innen in eine (zumindest sichtbare) Form der Inklusion und somit der Legitimität gebracht. Der Interviewausschnitt verweist auf eine geplante und nicht „affekthafte“ Maskierung, die von der Lehrkraft als Notwendigkeit gedeutet wird, um das Unterrichtsthema inhaltlich in schularthomogenen Lerngruppen differenziert unterrichten zu können.

## 5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die beiden Fragestellungen a) wie Lehrkräfte Differenz am inklusiven Gymnasium maskieren und b) für welches Problem das Maskieren von Differenz die Lösung ist, beantwortet. Entlang der Ergebnisse werden die methodischen Potenziale und Grenzen der Mehrebenenanalyse (Helsper et al. 2010) diskutiert.

Durch die beiden Datensorten wird ein differenzierter Blick auf die Praxis der Lehrkräfte der Schule ermöglicht, der sowohl eine Analyse der Unterrichtsvorbereitung als auch des Unterrichts erlaubt. In beiden empirischen Ausschnitten wird ein gemeinsames Problem behandelt: Die Differenzierung von Schüler:innen im Unterricht (und damit folglich auch die Exklusion) bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Inklusionsanspruchs (siehe auch Merl 2019). Das Interview ermöglicht an dieser Stelle, methodologisch einen Blick auf die konkret ausgeschlossene alternative Option zu differenzieren: Das Thema hätte inhaltlich heruntergebrochen werden können. Durch die Beobachtung der Unterrichtsstunde kann an dieser Stelle zusätzlich miteinbezogen werden, was im Interview nicht zum Thema wurde. Die Schülerin des SBBZs hat aktiv die Unterscheidung in behindert/nicht-behindert demaskiert und implizit Inklusion eingefordert. Dies wurde nicht als Anhaltspunkt gesehen, die Maskierung der Differenzierung in Frage zu stellen. Deutlich wird in der Zusammenschau eher, dass die Maskierung mit einem organisatorischen und didaktischen Aufwand einhergeht und auch dann nicht aufgelöst wurde, als die betroffene Schülerin selbst einforderte, zur anderen Kategorie zu gehören. Die mehrebenenanalytische Betrachtung (Helsper et al. 2010) aus der Relationierung von fokussierten Beobachtungen (Knoblauch, 2001) und problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000), soll nicht den Eindruck erwecken, durch die Zusammenschau der Datensorten würde die „schulische Wirklichkeit“ realer dargestellt werden, geschweige denn, dass Erkenntnisse der einen Datenebene, Befunde einer anderen falsifizieren oder verifizieren (Humrich und Terstegen 2017). Vielmehr entwickelt sie ihr Potenzial durch jene Beobachtbarkeit der konkret ausgeschlossenen Deutungs- und Handlungsalternativen. Grenzen einer Mehrebenenanalyse zeigen sich vor allem hinsichtlich der Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Datensorten. Empirisch müssen sich im Datenmaterial Phänomene rekonstruieren lassen, die über unterschiedliche Ebenen des Sozialen hinweg verhandelnd, praktiziert und/oder gedeutet werden. Final kann demnach die methodische Wahl für eine

mehrebenenanalytische Betrachtung erst nach der Analyse der jeweiligen Eigenlogiken der Daten erfolgen.

Die in Kapitel 2.2. besprochenen Studien und das empirische Material führen zu der These, dass das Maskieren von Differenz die Praxis einer für die Lehrkräfte sinnhaften normativ legitimen Unterscheidung von Schüler:innen(gruppen) im Unterricht darstellt, um in den paradoxen Anforderungen der inklusiven Differenzierung handlungsfähig zu bleiben. Damit kann das Maskieren von Differenz als organisatorische Problemlösung der Einzelschule gesehen werden, die es den Lehrkräften ermöglicht, weiter handlungsfähig im Anspruch von Inklusion zu bleiben. Dabei entsteht jedoch das Problem der Thematisierung von Differenz (Katzenbach 2015) entlang der Zuschreibung behindert/nicht-behindert für die betroffenen Schüler:innen. Dies ist dahingehend problematisch, dass durch die Maskierung der Lehrkraft die Exklusion der Schüler:innen des SBBZs nicht bearbeitet und ggf. daher auch nicht aufgelöst werden kann. Erst das Maskieren der Differenz durch die Lehrkräfte macht die Situation prekär, weil hier den Schüler:innen die kognitive Befähigung abgesprochen wird, die unterscheidungsleitenden Kategorien zu durchschauen und somit auch gegen sie zu protestieren (z.B. die schwierigere Aufgabe zu versuchen und daran auch scheitern zu können). Die Schüler:innen scheinen bei den Maskierungspraktiken einen Hinweis auf problematische und illegitime Exklusionen der Lehrkraft zu geben, da sie die Unterscheidung von Berücksichtigten oder Nicht-Berücksichtigten (Stichweh 2009) von Schüler:innen(gruppen) als Praktik der Lehrpersonen explizit zum Thema machen. Das Deutungsmuster der Exklusionsvermeidung der Lehrkraft verweist auf die paradoxen Anforderungen, den Lehrkräfte an diesem Gymnasium begegnen: Schüler:innen eines SBBZs im Unterricht inkludieren und zugleich den gymnasialen Leistungsanspruch aufrechterhalten. Dieser Umstand beantwortet die Frage, auf welches Problem die Maskierung von Differenz eine Lösung ist. Durch das Maskieren von Differenz auf der Begründungs- und der Interaktionsebene im Unterricht wird sowohl der Vollzug des (gymnasialen) Unterricht gewährleistet, als auch die Sichtbarkeitsstruktur der inklusiven Beschulung aufrechterhalten. Das hier untersuchte Phänomen wird also nicht als problematische und individuelle Entscheidung der Lehrkraft begriffen, sondern kann als sinnhafte Folge der Logik der Institution des inklusiven Gymnasiums verstanden werden. Weiterhin gilt es für zukünftige Forschungen zu prüfen, ob das Maskieren von Differenz ein häufig vorkommendes Merkmal inklusiven Unterrichts (an weiterführenden Schulen) ist.

## 6.Literatur

Ludwig, L. (im Druck). „Genau, er ist Deko“ – De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums. *Zeitschrift für Pädagogik*.

Brinkmann, L. (2021). „Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so“ – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler:innen eines inklusiven Gymnasiums. *Forum Qualitative Sozialforschung* 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.3.3729>

Arnold, R. (1983). Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. *Zeitschrift für Pädagogik* 29, 893-912.

Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2020). Schule oder Wohlfahrtsverein? Positionierungen von Lehrkräften zur Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht am Beispiel der Frage der (Nicht-)Versetzung. *Zeitschrift für Inklusion* 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/575>

Bender, S., & Rennebach, N. (2018). Ungleichheit im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. *Sozialer Sinn* 19, 401-418.

Bender, S., & Rennebach, N. (2021). Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts: Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen. *Zeitschrift für Pädagogik* 67, 231-250.

Budde, J. (Hrsg.). (2013). *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.

Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). Differenz und Ungleichheit- einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S.1-28). Wiesbaden: Springer VS.

Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.

Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 42-57.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 103-122). Wiesbaden: Springer VS.

Fritzsche, B. (2015). Wenn niemand zu Schaden kommen darf: eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16, 173-190.

Goldmann, D. (2017). Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutivem Spannungsverhältnis. Wiesbaden: Springer.

Goldmann, D. (2021). Formen der unterrichtlichen Inklusion = Qualitäten der Inklusion? Zur differenzierten Beobachtung und Bewertung inklusiver Subjektivierungen. In B. Fritzsche, A. Köpfer & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 206-218). Opladen u.a.: Budrich.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Helsper, W., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 119-135). Weinheim: Beltz Juventa.

Hoffmann, M. (2017). Deutungsmuster in der Professionsforschung. Anwendungen und Ertrag dieses Analyseverfahrens am Beispiel schulischer Sexualerziehung. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6, 111-125.

Hummrich, M. & Terstegen, S. (2017). Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich. In M. Menz & C. Thon (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 205-223). Wiesbaden: Springer VS.

Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klenk, F.C. (2022). Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. In J. Budde (Hrsg.), *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn* 2, 123-141.

Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2005). Inklusion und Exklusion. In: *Soziologische Aufklärung* 6. *Die Soziologie und der Mensch* (S. 226-251). Wiesbaden, 2. Auflage.

Merl, T. (2019). *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pauling, Sven (i.V.). *Ungewissheit und Überschreitung. Eine Deutungsmusteranalyse zum Verhältnis von Professionalisierung und Schulentwicklung*. Unveröffentlichte Dissertation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Radtke, F.-O. (1996). Seiteneinsteiger. Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In G. Auernheimer & P. Gstettner (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften* (S. 49-63). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie* 32, 282-301.

Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In M. Meseth, M. Proske, F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schuhman, I. (2014). „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert -nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 291-307). Bielefeld: transcript.

Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion* 7(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251-266). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, (S. 581-595). Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Urban, M., Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, M. & Werning, R. (2020). Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N.C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwester?* (S. 81-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1, Art. 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>