

Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht

Zusammenfassung

Mit der Umstellung auf Inklusion wird Schulen eine weitgehende Teilhabe aller Schüler_innen vorgegeben. Im Unterricht inklusiver Klassen entstehen Variationen von Teilhabe, die sämtlich auf eine temporäre Reduktion von Anforderungen für bestimmte Schüler_innen verweisen. Reduzierte Anforderungen zeigen sich sowohl in unterrichtlichen als auch in organisationalen Praktiken sowie in diskursiven Verständigungen der Pädagog_innen. Trotz der verbrieften Mitgliedschaft wird Teilhabe paradoxerweise durch partielle Nicht-Teilhabe sichergestellt. Die damit einhergehende Ambivalenz von Schonung und Ausschluss deutet auf ein im Unterricht inklusiver Klassen hervorgebrachtes institutionalisiertes Adressierungsmuster hin, das Mitgliedschaft aller Schüler_innen unter Bedingungen reduzierter Teilhabe gewährleistet.

Schlagwörter: Inklusionsforschung, teilnehmende Beobachtung, Praxistheorie, Unterricht, Differenz

Between Membership and Participation. Praxeological Reconstructions of Participation in Inclusive Classrooms

Due to inclusion, schools are required to enable participation of all pupils. In inclusive classes variations of participation arise. So far, forms of participation refer to a temporary reduction of requirements for certain pupils. Reduced requirements are reflected in teaching and in organizational practices as well as in discursive understandings of the teachers. Despite the given membership, paradoxically, participation for certain pupils is ensured through partial non-participation. The resulting ambivalence of caring and exclusion points out an institutionalized addressing pattern, which ensures membership under conditions of reduced participation.

Keywords: Inclusion Research, Participatory Observation, Practice Theory, Classes, Difference

Die bildungspolitische Ausgangssituation in Nordrhein-Westfalen erfährt mit der 9. Schulrechtsänderung seit dem Schuljahr 2014/15 insofern eine Zäsur, als gemeinsames Lernen aller Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf nun als Regelfall vorgegeben wird (vgl. Ausschuss für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen 2014: § 20 Abs. 2). Wie in anderen Bundesländern auch ist die Rechtslage dahingehend eindeutig, dass im Zuge der Umsetzung von Inklusion eine Veränderung der Schulstruktur angestrebt wird, die auf Formen der äußeren Differenzierung weitgehend verzichtet und die Teilhabe aller Schüler_innen programmatisch vorgibt. Zum Prinzip wird die innere Differenzierung, „realisiert in Interaktion und gestützt auf (...) Ziele, Praktiken und Materialien“ von Inklusion (Tenorth 2013: 10). Dabei bleibt unbestimmt, wie gemeinsames Lernen im inklusiven Unterricht umgesetzt werden kann. Wie in anderen Transformationsprozessen auch (vgl. Reh et al. 2015), stehen

schulische Akteure vor der Herausforderung, Inklusion¹ für ihre Unterrichtspraxis zu adaptieren und (weiter) zu entwickeln.

Der vorliegende Beitrag rekonstruiert in praxeologischer Perspektive (vgl. Schatzki 1996, 2002; vgl. Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001), welche Formen von Teilhabe in inklusiven Klassen zur Aufführung kommen und welche (impliziten) Handlungslogiken diesen Teilhabeformen zugrunde liegen. Dabei fokussieren wir die performative Modulation von Teilhabe, die systematisch über Aushandlungsprozesse der Nicht-Teilhabe² in den Blick gerät. Wir nehmen Bezug auf Studien zum *doing difference*, welche auch in inklusiven Lernsettings auf Momente von Exklusion aufmerksam machen (vgl. Blasse et al. 2014) und etwa auf Marginalisierungen in Praktiken der Fürsorge (vgl. Fritzsche 2014) verweisen.³ In unseren Rekonstruktionen geraten dabei vorrangig die so benannten „sayings“ (Schatzki 2002), also die Sprachlichkeiten der Praktiken, in den Blick.

Unser empirisches Material ist im Kontext des Forschungsprojekts „EFiS-NRW – Auf dem Weg zur Inklusion: Ethnographische Feldstudien in Schulen in NRW“ entstanden, welches wir zunächst kurz vorstellen (Abschnitt 1). Anschließend wird aufgezeigt, wie wir unterrichtliche Teilhabe in praxistheoretischer Perspektive konzeptualisiert haben (Abschnitt 2). Auf dieser Grundlage rekonstruieren wir anhand ausgewählter Beobachtungen unterrichtliche Teilhabeformen und ergänzen diese um Auszüge aus ethnographischen Interviews und ein schulisches Dokument (Abschnitt 3). Abschließend diskutieren wir, welche Subjektpositionen mit den rekonstruierten Teilhabeformen verbunden sind und ob sich davon ausgehend eine pädagogische Ordnung inklusiven Unterrichts konturieren lässt (Abschnitt 4).

1. Das Forschungsprojekt EFiS-NRW

Das Forschungsprojekt „EFiS-NRW – Auf dem Weg zur Inklusion: Ethnographische Feldstudien in Schulen in NRW“⁴ zielt darauf ab, aktuelle Herausforderungen, die mit Inklusion und deren konkreter Umsetzung in der schulischen Praxis zusammenhängen, ethnographisch zu erfassen.⁵ Damit wird eine Forschungsstrategie gewählt, die im Kontext von Inklusion bislang eher selten umgesetzt wird (vgl. Budde/Heynoldt/Offen 2016: 114; vgl. Merl/Winter 2014: 57). Die leitende Untersuchungsfrage des Projekts lautet: Wie rezipieren die beteiligten Schulen schulrechtliche und bildungspolitische

1 Auch im aktuellen (schul-)pädagogischen Diskurs zeigt sich ein divergentes Inklusionsverständnis (vgl. hierzu Sturm 2012; Budde/Hummrich 2013; Hazibar/Mecheril 2013; Cramer/Harant 2014; Werning 2014; Hinz 2015).

2 Wir sprechen von „Nicht-Teilhabe“ anstelle von „Ausschluss“ oder „Befreiung“ vom Unterricht, da unsere Rekonstruktionen den Vollzug der Praktiken fokussieren und nicht auf die Intentionen der Akteure zielen.

3 In Arbeiten zu individualisierendem Unterricht wird deutlich, dass über die implizite Norm der Selbständigkeit Differenzen zwischen Schüler_innen hervorgebracht werden, die dieser Norm entsprechen bzw. diese Norm nicht erfüllen (vgl. hierzu Reh 2013; Reh/Rabenstein 2012).

4 Das Projekt wird geleitet von Petra Herzmann, Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen.

5 Für eine ausführlichere Darstellung des Forschungsprojekts und erste Ergebnisse vgl. Herzmann et al. (i.D.).

Vorgaben zu Inklusion und welche Konzepte inklusiven Unterrichts entwickeln sie? Das Projekt EFiS-NRW erhebt Daten in verschiedenen Schulformen: Hierzu gehören eine Grundschule, eine Sekundarschule, eine private, staatlich anerkannte Gesamtschule und ein Gymnasium. Alle Schulen beschreiben sich oder zumindest einzelne Klassen ihrer Schule als „inklusiv“. Der vorliegende Beitrag basiert auf Erhebungen von Thorsten Merl in einer Gesamtschule und einer Sekundarschule.

Neben der Priorisierung der teilnehmenden Beobachtung als zentraler Methode ethnographischer Unterrichtsforschung (vgl. Panagiotopoulou 2013: 771) werden Beobachtungen in der Pause und in Teambesprechungen aufgezeichnet. Darüber hinaus haben wir ethnographische Interviews im Sinne von „friendly conversations“ (Spradley 1979: 55ff.) durchgeführt sowie schulische Dokumente erfasst. An die von Diehm, Kuhn und Machold (2013: 47) vorgeschlagene Artefaktanalyse (vgl. Abschnitt 3.2) schließen wir insofern an, als wir nach Zusammenhängen zwischen performativ hervorgebrachten Praktiken im Unterricht, Äußerungen von Lehrpersonen und Schuldokumenten fragen. Wir werten unsere Daten in Anlehnung an die Methodologie der Grounded Theory aus (vgl. Charmaz 2006). Um die Daten zu sichten, haben wir diese kodiert und ausgewählte Sequenzen bzw. Äußerungen und Dokumente, die auf die Verhandlung oder Begründung von Teilhabe verweisen, sequenziell interpretiert (vgl. Abschnitt 3). Dabei steht gegenwärtig – neben der weiteren axialen Kodierung und der Kategorisierung des (Beobachtungs-)Materials – die Relationierung von Konzepten unterrichtlicher Teilhabe im Fokus unserer Analysen. Für den vorliegenden Beitrag schlagen wir eine Systematisierung unterrichtlicher Teilhabeformen vor, die – wie im Folgenden ausgeführt wird – zwischen institutionell verbrieftter Mitgliedschaft und Teilhabe unterscheidet.

2. Unterrichtliche Teilhabe in praxistheoretischer Perspektive

In praxistheoretischer Perspektive werden Praktiken verstanden als „arrays of activity“ (Schatzki 2001: 11). Praktiken emergieren aus dem körperlich-sprachlichen Vollzug von Aktivitäten. Diese „doings or sayings are ‚linked‘ by practical understanding“ (Schatzki 2002: 78). Sie sind als „collective action“ (Barnes 2001: 32) der „Ort des Sozialen“ (vgl. Reckwitz 2003: 286). Dabei besteht das Soziale einer Praktik in der „Repetitivität gleichartiger Aktivitäten über zeitliche und räumliche Grenzen hinweg, die durch ein praktisches Wissen ermöglicht wird“ (ebd.: 292). Damit von Teilhabe an bestimmten Praktiken gesprochen werden kann, bedarf es Aktivitäten, die „operativ aufeinander bezogen“ sind (Hillebrandt 2014: 59). Die singuläre Hervorbringung von „doings“ und „sayings“ wird noch nicht als Teilhabe an einer sozialen Praktik verstanden. „A doing or saying belongs to a given practice if it expresses components of that practice’s organization“ (Schatzki 2002: 87). Eine einzelne Aktivität muss demnach Ausdruck eines Elements der gesamten Organisation einer Praktik sein, was wiederum geteiltes praktisches Verstehen, geteilte Regeln und geteilte (normative) Zwecke (vgl. Schatzki 2002: 77-86; ders. 2012: 15) voraussetzt. Ein Akteur wird „Beteiligter an einer Praxis, wenn er in seinen Aktivitäten der Organisiertheit der Praxis Ausdruck verleiht, an ihr mitwirkt“ (Reh et al. 2015: 302).

Von diesen Überlegungen ausgehend verstehen wir unterrichtliche Teilhabe als Teilhabe an Praktiken, die Ausdruck geteilter Regeln der unterrichtlichen Akteure sind und von diesen sprachlich und körperlich im sozialen Gefüge der Schulklasse hervorgebracht werden. Teilhabe wird also nicht nur durch schulstrukturelle Zuweisungen bestimmt, wonach ein_e Schüler_in aufgrund der Beschulung am gemeinsamen Unterricht per se teilhat. Diese Art von Mitgliedschaft (vgl. Stichweh 2013) in einer Klasse ist zwar eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung von Teilhabe. Teilhabe muss vielmehr über Praktiken performativ aufgeführt und in Aktivitäten des Teilnehmens prozessiert werden (vgl. Breidenstein 2006). Diese sprachlich-körperlichen Vollzüge sind der Beobachtung zugänglich, weshalb wir mittels ethnographischer Zugänge rekonstruieren, welche Akteure mittels welcher Aktivitäten an welchen Praktiken teilhaben und welche (impliziten) Anforderungen an Teilhabe gestellt werden. Dabei fokussieren wir vorrangig sprachliche Vollzüge.

Unter Berücksichtigung von Arbeiten zu Subjektivierung und Anerkennung kann der Vollzug von Praktiken weitergehend als Hervorbringung spezifischer Subjektpositionen verstanden werden (vgl. Balzer/Ricken 2010): „Menschen werden zu entsprechenden Subjekten gemacht, weil und indem sie Praktiken selbst ausüben. Subjektformierung bzw. Subjektivierung sind nicht nur mit Praktiken verbunden, sondern diesen inhärent“ (Reh/Ricken 2012: 39). Dies ist insofern der Fall, als Subjektivierung durch Anerkennungsprozesse geschieht und sich Anerkennungsprozesse wiederum als Adressierungen in Praktiken zeigen lassen (vgl. ebd.). Demzufolge kann über die Rekonstruktion von Praktiken auch auf Ordnungen im inklusiven Unterricht geschlossen werden: Die Antwort auf die Frage, wer im Unterricht wie adressiert wird und als welches Subjekt am Unterricht teilhaben kann, konturiert Möglichkeiten des Teilnehmens im inklusiven Unterricht.

3. Rekonstruktionen unterrichtsbezogener Teilhabeformen

Wir betrachten im Folgenden von diesem Konzept der Teilhabe ausgehend solche Unterrichtssequenzen, in denen Teilhabe zwischen den Akteuren ausgehandelt wird. Ziel ist es, spezifische Formen von Teilhabe herauszuarbeiten, die sich im Unterricht der beobachteten Klassen zeigen. Wir unterscheiden dabei einerseits Teilhabeformen, die ein zeitweiliges Verlassen des Klassenraumes hervorbringen, und andererseits Teilhabeformen, in denen Schüler_innen zwar in der Klasse verbleiben, an der Bearbeitung des Unterrichtsgegenstandes zeitweise aber nicht partizipieren (vgl. Abschnitt 3.1). Diese beiden Teilhabeformen werden wir um einen ethnographischen Interviewauszug ergänzen, um aufzuzeigen, wie pädagogisch Professionelle eigene Praktiken und in ihnen eingelagerte Entscheidungen kommentieren und so Formen der Teilhabe und Nicht-Teilhabe begründen. Anhand der Hinzunahme einer tabellarischen Übersicht zu Fördernotwendigkeiten von Schüler_innen werden wir abschließend darstellen, wie durch Artefakte Möglichkeiten der Teilhabe und Nicht-Teilhabe manifestiert werden (vgl. Abschnitt 3.2).

3.1 Unterrichtliche Praktiken

Das folgende Protokoll bezieht sich auf eine Unterrichtsszene einer sechsten Klasse an einer Sekundarschule:

„Während eines Klassengesprächs zum Umgang mit dem Gasbrenner sagt Herr Roland⁶: ‚Stopp, stopp mal kurz. Tom, schaffst du´s oder brauchst du ´ne Auszeit?‘ Tom: ‚Äh, brauch ´ne Auszeit.‘ Herr Roland: ‚Gut, dann nimm sie dir.‘ (...) Tom verlässt die Klasse. Sein Schulbegleiter folgt ihm. Sie kommen nach etwa 20 Minuten zurück.“ (Sekundarschule; 2014-06-02)

In diesem Auszug wird Tom vorübergehend aus dem Klassenraum entlassen. Auf Rückfrage erklärt Toms Schulbegleiter dem Ethnographen, dass Tom und er während der Auszeit „auf dem Klettergerüst“ des Schulgeländes waren. Das Klassengespräch wird von Herrn Roland nur kurz unterbrochen („Stopp, stopp mal kurz“) und läuft dann ohne Tom weiter. Diese Unterbrechung steht in Zusammenhang mit seiner Frage an Tom, ob er es weiterhin schaffen kann, am Unterricht teilzunehmen, oder ob er eine Auszeit braucht. Tom bestätigt explizit, eine Auszeit zu brauchen. Aus dieser Bestätigung der Auszeit resultiert für Herrn Roland, Tom aus dem Klassenzimmer zu entlassen. Die Regulation mittels Auszeit durch Herrn Roland ist insofern eine prophylaktische, als diese dann (pädagogisch) sinnvoll erscheint, wenn angenommen wird, dass die mit der Teilhabe an unterrichtlichen Praktiken einhergehenden Anforderungen für Tom eine Überforderung darstellen.

Dass das Klassengespräch nur kurz unterbrochen wird, verweist außerdem darauf, dass es sich bei dieser Auszeit um eine Abweichung von allgemein gültigen Anforderungen handelt. Über die Ausnahme, die für Tom gemacht wird, werden die geltenden Anforderungen und die Abweichung von diesen verhandelt. Insofern stellt diese Auszeit eine zeitlich limitierte Dispensation der unterrichtlichen Anforderungen *für Tom* dar: Für die Dauer der Auszeit nimmt Tom nicht am Klassengespräch teil. Die vorübergehende Auszeit, verstanden als zeitlich begrenzte und durch räumliche Trennung vollzogene Nicht-Teilhabe, erscheint in der Logik der Praxis als Form der Teilhabe bei gleichzeitiger Nicht-Teilhabe. Paradoxaerweise wird Teilhabe also in Form der vorübergehenden Nicht-Teilhabe aufrechterhalten und damit begründet, dass eine andere Form der Teilhabe nicht möglich ist. Das Protokoll gibt keinen zusätzlichen Hinweis darauf, ob dem dargestellten Auszug das Klassengespräch störende Tätigkeiten von Tom vorausgingen. Dennoch erfüllt die vorübergehende Auszeit auch die Funktion, potenzielle Störungen durch Tom zu vermeiden.

Diese Form der zusätzlichen Auszeit – neben den festgelegten Pausen – stellt im von uns beobachteten Unterricht insofern eine legitime Option für bestimmte Schüler_innen dar, als dass Tom die Auszeit angeboten bekommt. Sie stellt keinen sanktionierenden Rauswurf dar, sondern bezeichnet im Kollektiv der Klasse ein geteiltes Verständnis einer lehrerseitigen Schonung gegenüber Schüler_innen, denen zugeschrieben wird, nicht (mehr) zu können. Eine Sanktionierung erscheint als unangemessen, weil bei der Zuschreibung von ‚Nicht-mehr-Können‘ nicht auf Motivation, sondern auf Fähigkeit attribuiert wird. Die Funktion dieser Auszeit ist demnach Regeneration, nicht Sanktion. Ausdruck des klassenöffentlichen Commitments ist auch, dass die Legitimität dieser

6 Die Namen aller Akteure sind aus Gründen der Anonymisierung geändert.

pädagogischen Intervention über eine Delegation eingeholt wird: Nicht Herr Roland, sondern Tom soll entscheiden, ob er es schafft oder nicht. Dadurch verlagert sich die Begründungslast der Intervention von der Lehrkraft auf den Schüler und wird über dessen Zustimmung auch von ihm selbst als gültig anerkannt.

Der folgende zweite Auszug wurde im Unterricht einer jahrgangübergreifenden Klasse der Stufen 5-7 an einer Gesamtschule protokolliert. Die Schüler_innen arbeiten in dieser Phase des Unterrichts an Wochenplänen. Frau Juhn, eine der beiden Klassenlehrerinnen, sitzt neben einem Schüler und bearbeitet mit ihm Aufgaben im Fach Deutsch.

„Frau Juhn schaut zu Leon und Sibio, die Mandalas malen. Andere Schüler_innen stehen daneben, schauen und reden miteinander. Dann sagt Frau Juhn: ‚Ich möchte nicht, dass jetzt jeder zuguckt, wie Mandalas gemalt werden. Ihr habt was zu tun‘. Dann dreht sie sich wieder zu Lucca und liest mit ihm weiter.“ (Gesamtschule; 2015-03-20)

Leon und Sibio bekamen etwa zwanzig Minuten vor dem zitierten Auszug angeboten, sich Motive für Mandalas auszusuchen und diese vorübergehend auszumalen, anstatt an den Aufgaben des Wochenplans zu arbeiten. Diese malen sie nun aus. Es ist in der Klasse üblich, dass Schüler_innen zur Organisation ihrer Arbeit an den Wochenplänen bspw. aufstehen und zu ihren Regalfächern gehen. Der Auszug macht zunächst die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Aktivitäten der Schüler_innen während der Wochenplanarbeit kenntlich: Einige Schüler_innen organisieren ihre Materialien, andere Schüler_innen bearbeiten ihre Aufgaben, ein Schüler arbeitet gemeinsam mit der Lehrerin. Diese Aktivitäten sind sämtlich Ausdruck der unterrichtlichen Praxis der Wochenplanarbeit⁷. Dass nun einige Schüler_innen stehen bleiben und Leon und Sibio beim Malen der Mandalas zuschauen, wird durch Frau Juhn als unerwünscht markiert. Sie ermahnt die Herumstehenden und fügt hinzu, dass diese schließlich etwas zu tun hätten. Das Herumstehen wird hierdurch als illegitime Aktivität der Schüler_innen während der Wochenplanarbeit kenntlich gemacht. Für Leon und Sibio gilt das Ausmalen der Mandalas als eine zulässige Aktivität während der Wochenplanarbeit. Im Kollektiv der Klasse wird somit öffentlich aufgeführt, was als legitim und was als illegitim gilt.

Ähnlich der gewährten Auszeit von Tom geht mit dem Malen von Leon und Sibio eine vorübergehende Entbindung von unterrichtlichen Anforderungen einher. Das Beobachtungsprotokoll macht deutlich, dass Leon und Sibio zwar am Unterricht teilhaben, eine Teilhabe an Praktiken, die auf den Wochenplan bezogen sind, momentan jedoch nicht stattfindet. Ebenso wie die regenerative Auszeit von Tom gilt auch diese Form der Beschäftigung als legitime Praktik. Während jedoch die Auszeit von Tom Ausdruck einer räumlichen Nicht-Teilhabe ist, verbleiben Leon und Sibio im Klassenraum. Die partielle Nicht-Teilhabe wird hier dadurch hervorgebracht, dass die Schüler von sachlichen Anforderungen des Unterrichts zeitweilig freigestellt werden. Teilhabe bleibt unter den Bedingungen partieller Nicht-Teilhabe im Sinne der Kopräsenz im Raum grundsätzlich aufrechterhalten.

Fasst man die unterrichtlichen Teilhabeformen bis hierhin zusammen, dann zeigt sich, dass es möglich ist, an bestimmten unterrichtlichen Praktiken teilzuhaben und an

7 Zu Rekonstruktionen der sozialen Ordnung des Wochenplanunterrichts vgl. Reh/Labede (2009).

anderen Praktiken nicht. Performativ entstehen Figurationen von Teilhabe, die über die schlichte Dualität von Teilhabe vs. Nicht-Teilhabe hinausgehen. Zwischen Mitgliedschaft und weitgehender Teilhabe an unterrichtlichen Praktiken entstehen Variationen einer „exkludierenden Inklusion“ (Stichweh 2013). Differenzierungen können in Bezug auf sachliche, soziale und zeitliche Prozesse des Teilnehmens vorgenommen werden:⁸ So besteht die Reduktion von sachbezogenen Anforderungen etwa darin, die Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand zeitweilig auszusetzen. Das Verlassen des Klassenraums und die Bereitstellung von Extra-Aufgaben verweisen auch auf die soziale Dimension der Teilhabepraktiken, da sie klassenöffentlich verhandelt werden. Nicht zuletzt werden sämtliche Formen der Nicht-Teilhabe über die Zeit reguliert. In der Logik der Praxis ist die partielle Nicht-Teilhabe aber nur für jene Schüler_innen legitim, denen lehrerseitig zugeschrieben wird, zumindest phasenweise die allgemein gültigen Anforderungen des Unterrichts nicht erfüllen zu können. Wenn also aufgrund der schulrechtlichen Vorgabe der inklusiven Beschulung die Mitgliedschaft aller Schüler_innen organisational zwar festlegt ist, so bleibt Teilhabe an den gemeinsamen Aktivitäten im Unterricht limitiert.

3.2 Diskurse und Artefakte

Aufgrund der Schwierigkeit einer „Situationszentrierung“ (Diehm/Kuhn/Machold 2013: 42ff.) des ethnographischen Paradigmas wird vorgeschlagen, Beobachtungsprotokolle um zusätzliche Materialsorten zu erweitern. Zur Kontextualisierung des Situativen können „aneinander gekoppelte Aggregatzustände“ (Reckwitz 2008: 202) des Sozialen – Praktiken, Diskurse, Artefakte, etc. – aufeinander bezogen und an das Material herangetragen werden. Das folgende Beobachtungsprotokoll verweist darauf, wie die Lehrkräfte Frau Juhn und Herr Terra, die gemeinsam eine jahrgangübergreifende Lerngruppe leiten, eigene Praktiken und in ihnen eingelagerte Entscheidungen begründen. In der protokollierten Sequenz sitzen sie vor dem Beginn der ersten Unterrichtsstunde an ihren Plätzen im Lehrerzimmer und schauen in Unterlagen, die auf ihrem Schreibtisch liegen.

„Ich bekomme mit, dass Frau Juhn Herrn Terra zwei Bücher zeigt. Dabei sagt sie, dass, wenn Leon heute nicht mehr könne, er entweder Mandala malen oder das Fußballbuch (beides hält sie in den Händen) bekommen solle. Herr Terra nickt daraufhin.“ (Gesamtschule; 2015-04-13)

Frau Juhn, die Sonderpädagogin, spricht Herrn Terra, den Regelschullehrer, mit zwei Büchern in der Hand an. Sie erklärt ihm, dass diese für Leon seien. Das Fußballbuch scheint eine Art Comic zu sein, das zweite Buch enthält Kopiervorlagen für das Ausmalen von Mandalas. Diese Bücher sollen dann zum Einsatz kommen, wenn Leon „heute nicht mehr könne“. Sie stellen somit eine Alternative zu den geplanten und für die Klasse geltenden sachbezogenen Anforderungen dar. Bedingung für die Gewährung alternativer Tätigkeiten ist die vage Zuschreibung der Lehrpersonen von ‚Nicht-mehr-Können‘. Unbenannt bleibt etwa, was ‚Nicht-Können‘ konkret bedeutet und woran der Zeitpunkt des ‚Nicht-mehr-Könnens‘ festgestellt werden kann. Dieses diffuse Deutungsmuster

8 Für die Unterscheidung einer Sach-, Sozial- und Zeitdimension des Unterrichts vgl. auch Meseth/Proske/Radtke (2011).

wird im Gespräch der Lehrkräfte insofern aufrechterhalten, als dass keine weitere Explikation des Gemeinten stattfindet. Dass die Lehrkräfte sich trotzdem verstehen, verweist vielmehr auf ein kollektives Wissen. So macht der kurze Hinweis auf die Bücher, der von Herrn Terra mit einem Nicken quittiert wird, kenntlich, dass die vorübergehende Aufhebung von Anforderungen eine gängige Praxis darstellt. Die vorsorgliche Bereitstellung alternativer Tätigkeiten macht überdies deutlich, dass zumindest die Sonderpädagogin die Notwendigkeit der Anforderungsreduktion bei bestimmten Schüler_innen regelhaft antizipiert. Zudem wird hier erneut kenntlich, dass fachliche Anforderungen nur vorübergehend ausgesetzt werden. Auch Leon hat Arbeitsaufgaben erhalten.

Der folgende Auszug aus einem ethnographischen Interview verweist ebenfalls auf diese Argumentation der Pädagog_innen. Es hat sich während einer Pause ereignet:

„In einem kurzen Gespräch mit Herrn Roland erklärt mir dieser, dass sie das Beantragen von sonderpädagogischem Förderbedarf immer ‚Krankschreiben‘ nennen.“ (Sekundarschule; 2014-06-02)

Eine Krankschreibung ist ein arbeitsrechtliches Instrument, das einen formalen Status herstellt, der berufliche Anforderungen vorübergehend aussetzt und eine zeitweilige Arbeitsunfähigkeit attestiert. „Eigentlich“ bestehende Anforderungen werden für die Dauer der Krankschreibung gänzlich aufgehoben. Darüber hinaus ist das Instrument der Krankschreibung in der Regel auf ein Ende, die Gesundung, bezogen – im anderen Falle werden die Arbeitnehmer_innen dauerhaft als berufs- bzw. erwerbsunfähig statuiert. In der Bezeichnung ‚Krankschreiben‘ zeigt sich, wie Herr Roland die Beantragung des sonderpädagogischen Förderbedarfs versteht: Er verwendet den Begriff ‚Krankschreibung‘ und das schulrechtliche Konstrukt der Beantragung des sonderpädagogischen Förderbedarfs synonym. Herr Roland markiert zugleich, dass die Bezeichnung ‚Krankschreiben‘ von seinen Kolleg_innen geteilt wird. Damit wird erneut auf ein kollektives Deutungsmuster der Professionellen hingewiesen. An dieser Stelle zeigt sich, in Analogie zum Vollzug pädagogischer Praktiken im Unterricht, eine temporäre Reduktion der unterrichtlichen Anforderungen für bestimmte Schüler_innen, die über das Diagnostikum des sonderpädagogischen Förderbedarfs bereitgestellt werden. Während die zusätzliche Auszeit Tom vorübergehend von den Anforderungen des Klassengesprächs entbindet und das Malen die fachlichen Anforderungen der Wochenplanarbeit für Leon und Sibio zeitweilig aufhebt, verweisen die Diskurse der Pädagog_innen auf die Zuschreibung einer temporär eingeschränkten Leistungsfähigkeit bestimmter Schüler_innen, deren Schonung damit legitimiert wird. Jenseits des Vollzugs der unterrichtlichen Praktiken ist die Regulation von Teilhabe also auch über Begründungsfiguren der Pädagog_innen und auf der Ebene der organisationalen Praktiken des Diagnose-schreibens angesiedelt. Anders als bei einer arbeitsrechtlichen Krankschreibung sind die Schüler_innen aber nicht in vollem Umfang von der Teilhabe ausgeschlossen. Im schulischen Kontext handelt es sich mit der Beantragung des sonderpädagogischen Förderbedarfs deshalb um ein paradoxes Konstrukt einer relativ dauerhaften Krankschreibung, die zeitlich befristete und changierende Formen der Nicht-Teilhabe unter Aufrechterhaltung der Anwesenheit in der Schule ermöglicht und zugleich pädagogisch begründet. Zugleich (re-)produzieren die Lehrkräfte mit der Bezeichnung ‚Krankschreibung‘ ein medizinisch ontologisches Verständnis von Behinderung, das Nicht-Teilhabe

der Schüler_innen individualisiert.

Beim folgenden Artefakt handelt es sich um ein Dokument, das dem Ethnographen mit der Beschreibung übergeben wurde, es sei eine Übersicht „alle[r] Schüler, die einen Förderschwerpunkt haben“. Darauf sind zehn Schüler_innen jeweils mit Foto, Namen und kurzen Beschreibungen abgebildet. Es wurde von der für die Lerngruppe zuständigen Sonderpädagogin erstellt. Der folgende, bildlich anonymisierte Auszug aus dieser Übersicht bezieht sich auf den Schüler Jan:

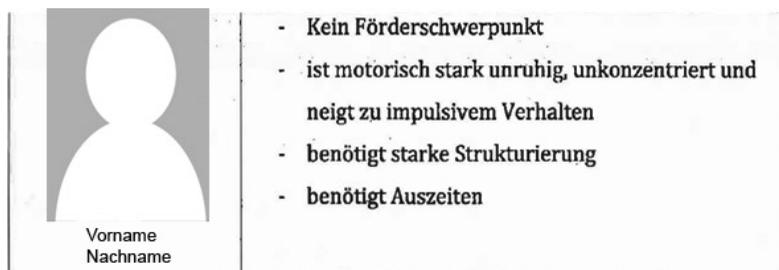


Abbildung 1: Übersicht

Zunächst einmal wird Jan „kein Förderschwerpunkt“ zugeschrieben. Er ist damit der einzige Schüler, der ohne formal zugeschriebenen Förderbedarf (nach Schulgesetz NRW) auf der Übersicht erscheint. Als zweiter Punkt folgt eine Verhaltensbeschreibung: Jan ist „motorisch stark unruhig, unkonzentriert und neigt zu impulsivem Verhalten“. Abschließend werden Unterstützungsbedarfe aufgeführt („benötigt ...“).

Geht man davon aus, dass die Zuschreibung der vermeintlichen Bedarfe in einem Zusammenhang mit der Verhaltensbeschreibung steht, dann wird deutlich, wie aus der Zuschreibung eines bestimmten Verhaltens reduzierte Anforderungen resultieren: Weil Jan unruhig und unkonzentriert ist, braucht er Struktur und Auszeiten. Jan wird durch das Artefakt als ein Schüler ausgewiesen, der zwar formal keinen Förderschwerpunkt hat, jedoch Verhaltensmerkmale aufweist, denen durch partielle Nicht-Teilhabe in Form von Auszeiten begegnet werden kann. Dass hier ein Schüler ohne formal zugeschriebenen sonderpädagogischer Förderbedarf aufgelistet ist, macht deutlich, dass die spezifischen Formen der partiellen Nicht-Teilhabe an unterrichtlichen Praktiken nicht ausschließlich entlang eines formal zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarfs organisiert sind. Der Zusammenhang von sonderpädagogischem Förderbedarf und Teilhabeformen lässt sich deshalb als systematisch, nicht aber als deterministisch bezeichnen.

Insgesamt verweisen auch die Kontextualisierungen auf die zugrundeliegende Handlungslogik der legitimen Reduktion und Dispensation von Anforderungen als spezifische Teilhabeformen für bestimmte Schüler_innen. Das Artefakt wird auf dem Schulserver auf unbestimmte Zeit zur Verfügung gestellt. Damit werden eingeschränkte Teilhabeformen in der Ambivalenz von Förderbedürftigkeit einerseits und Unterstützungsangeboten andererseits manifestiert. Auch der Begriff der ‚Krankschreibung‘ markiert im Zusammenhang mit dem schulrechtlichen Konstrukt des sonderpädagogischen Förderbedarfs die Verständigung der Pädagog_innen auf die Reduktion von Anforder-

rungen als Schonung für bestimmte Schüler_innen, die zugleich Ausdruck der ihnen zugeschriebenen eingeschränkten Leistungsfähigkeit sind. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Teilhabeformen der partiellen Nicht-Teilhabe in unterrichtlichen Praktiken hervorgebracht werden, diese aber durch Verständigungen der Pädagog_innen sowie durch organisationale Praktiken des Diagnostizierens und der Förderplanung verstetigt werden, wie dies in der Bezeichnung ‚Krankschreibung‘ pointiert zum Ausdruck kommt.

4. Diskussion: Teilhabe im Modus der ‚Krankschreibung‘

Unsere Rekonstruktionen inklusiven Unterrichts zeigen, dass bei bestimmten Schüler_innen unterrichtliche Teilhabe aufgrund eines zugeschriebenen Mangels (‚Nicht-mehr-Können‘) als Teilhabe unter reduzierten und vorübergehend dispensierten Anforderungen hervorgebracht wird. Zwischen Mitgliedschaft im Unterricht und weitreichender Teilhabe an unterrichtlichen Praktiken entstehen Formen der Teilhabe, die sich entlang der sachlichen, der sozialen und der zeitlichen Ordnung des Unterrichts (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2011) differenzieren lassen. So ist in der rekonstruierten Logik der Praxis, beispielsweise in Form regenerativer Auszeiten, für bestimmte Schüler_innen nur eine körperlich-räumliche, sachlich-inhaltliche und zeitlich eingeschränkte Form der Teilhabe möglich. Diese zeitweilige Nicht-Teilhabe wird von den Pädagog_innen als Schonung bestimmter Schüler_innen pädagogisch begründet. Ihre partielle Nicht-Teilhabe stellt in diesem Sinne eine legitime Praxis im inklusiven Unterricht dar.

Die Regelmäßigkeit der Teilhabeformen (vgl. Reh/Rabenstein/Idel 2011) zeigt sich zum einen in den wiederholt beobachtbaren Praktiken im inklusiven Unterricht. Zum anderen wird Regelmäßigkeit im kollektiven Wissen von Schüler_innen und Pädagog_innen sichtbar: So macht etwa die Verständigung der Lehrkräfte über alternative Beschäftigungsangebote deutlich, dass aus der Zuschreibung von ‚Nicht-Können‘ zugleich Schonung in der Erledigung sachlicher Anforderungen und Ausschluss aus der Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand resultieren. Die Rückfrage eines Lehrers an seinen Schüler, ob er dessen Einschätzung, den unterrichtlichen Anforderungen nicht mehr genügen zu können, teilt, hat nach dessen signalisiertem Einvernehmen eine regenerative Auszeit auf dem Schulhof zur Folge. Mit Hilfe von Artefakten, die auf organisationale Praktiken der Pädagog_innen verweisen, kann insofern eine weitergehende Gültigkeit beansprucht werden, als nicht nur die Ebene des Vollzugs pädagogischer Praktiken berührt ist. Vielmehr geben sowohl die Begründungsfiguren der Pädagog_innen für Praktiken als auch die schriftlichen Dokumentationen von Förderbedarfen, wie diese etwa in der Übersicht der Förderschüler_innen kenntlich werden, Hinweise auf ordnungsbildende Strukturen im inklusiven Unterricht.

Diese Teilhabeformen bezeichnen wir in Orientierung am in-vivo-Kode ‚Krankschreibung‘ als *Teilhabe im Modus der Krankschreibung*, um von den regelhaften Figuren der partiellen Nicht-Teilhabe ausgehend auf ein der pädagogischen Ordnung inhärentes Adressierungsmuster hinzuweisen: Entlang der Logik ‚Krankschreibung‘ werden Schüler_innen regelhaft als nicht hinreichend fähig für die mit der Teilhabe am Unterricht einhergehenden Anforderungen adressiert. Es finden sich partielle Teil-

habeformen einerseits als Kopräsenz im Klassenraum, bspw. in Form der fachlichen Anforderungsreduktion, und andererseits als zeitweiliger Ausschluss aus dem Klassenraum. Diese Formen differenzierter Teilhabe sind mit Bezug auf den der Arbeitswelt entlehnten Krankheitsstatus pädagogisch begründbar, wenngleich damit auch die reduzierte Leistungsfähigkeit bestimmter Schüler_innen ontologisch festgeschrieben wird. In diesem Sinne wird eine in Praktiken inklusiven Unterrichts einnehmbare Subjektposition beschreibbar, die einerseits einen Mangel, andererseits eine legitime Form der Schonung impliziert. Die in dieser Weise ‚krankgeschriebenen‘ Schüler_innen nehmen aufgrund der Zuschreibung mangelnder Fähigkeiten demnach als nur begrenzt teilhabefähige Schüler_innen teil. Zugleich bleibt aber die Mitgliedschaft aller Schüler_innen im inklusiven Unterricht garantiert. Dass es sich in der pädagogischen Ordnung inklusiven Unterrichts um ein institutionalisiertes Adressierungsmuster (vgl. Rabenstein/Idel/Ricken 2015) handelt, zeigt sich am deutlichsten in den lehrerseitigen Bezugnahmen auf die schulrechtlich für inklusive Klassen relevante Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Davon ausgehend stellt sich nun die Frage, inwiefern ein verändertes Ordnungsprinzip inklusiven Unterrichts entsteht, das dauerhafte Mitgliedschaft trotz limitierter Teilhabe im Modus der ‚Krankschreibung‘ impliziert. Inwiefern entsteht im inklusiven Unterricht eine Schonung für bestimmte Schüler_innen, die diese zwar als Besondere positioniert, ohne aber ihre Mitgliedschaft in Frage zu stellen? Unsere Rekonstruktionen verweisen darauf, dass vor dem Hintergrund der verbrieften Mitgliedschaft im inklusiven Unterricht für jene ‚krankgeschriebenen‘ Schüler_innen phasenweise die Teilhabe an Praktiken, die sich im engeren Sinne auf den Unterrichtsgegenstand beziehen, in den Hintergrund treten. Inwieweit der regelhafte Ausschluss vom gegenstandsbezogenen Lernen die Teilhabe einzelner Schüler_innen lediglich auf deren Beschäftigt-Sein begrenzt, muss weitergehend untersucht werden. Ebenso bleibt die Frage unbeantwortet, inwiefern Auszeiten die Funktion erfüllen, dass sie Mitschüler_innen in ihrem Lernprozess störungsfreier arbeiten lassen.

Letztlich wird sich die Konturierung einer veränderten Unterrichtsordnung inklusiver Klassen an der „Gretchenfrage“ der Leistungsordnung bemessen müssen (vgl. Rabenstein et al. 2013). In unserem Material zeigt sich bisher, dass Leistungsanforderungen⁹ im Unterricht zwar reduziert werden und ‚krankgeschriebene‘ Schüler_innen im Hinblick auf Leistungsanforderungen geschont werden, sie dadurch aber zugleich Zu- und Festschreibungen reduzierter Leistungsfähigkeit erfahren. Damit kann an das in der Differenzforschung bekannte Dilemma von Anerkennung und Reproduktion von Differenz (vgl. Kiesel 1996; vgl. Fritzsche 2014) angeknüpft werden. Die Ambivalenz von Schonung und Ausschluss bestimmter Schüler_innen wäre demnach eben nicht spezifisch für inklusiven Unterricht. In Orientierung daran machen unsere Arbeiten aber darauf aufmerksam, dass die Gleichzeitigkeit und Gleichförmigkeit schülerseitiger Verhaltens- und Lernprozesse gerade auch im inklusiven Unterricht eine empirische Illusion sind. Die Konturierung einer spezifischen Ordnung inklusiven Unterrichts wäre demnach obsolet und es käme vielmehr darauf an, die Verschiebung im Umgang mit

9 Leistung verstehen wir in einem umfassenden Sinne nicht nur auf Kognition bezogen, sondern u. a. auch auf Motivation, Disziplin und Schnelligkeit des Lernens (vgl. hierzu exemplarisch Ricken 2014: 127).

Differenz bei schulrechtlich vorgegebener Mitgliedschaft aller Schüler_innen im inklusiven Unterricht weitergehend ausdifferenzieren.

Autorenangaben

Prof. Dr. Petra Herzmann
 M.A. Thorsten Merl
 Universität zu Köln
 Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften
 Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, Humanwissenschaftliche Fakultät
 officeherzmann@uni-koeln.de
 thorsten.merl@uni-koeln.de

Literaturverzeichnis

- Ausschuss für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen (2014): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. [<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>], Zugriff am 30.11.2016.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 35-87.
- Barnes, Barry (2001): Practice as collective action. In: Schatzki, T. R./Knorr-Cetina, K./Savigny, E. v. (Hrsg.): The practice turn in contemporary theory. New York: Routledge, S. 25-36.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle/Niemeyer-Jensen, Beatrix/Thon, Christine (2014): Die Exklusivität des Inklusiven. In: *Schulpädagogik heute* 5, 10. Onlinezeitschrift ohne Seitenangaben. Wiederveröffentlicht 2015 in: Siedenbiedel, C./Theurer, C. (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 137-161.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, Jürgen/Heynoldt, Benjamin/Offen, Susanne (2016): Diversität und Inklusion. In: Ottersbach, M./Platte, A./Rosen, L. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 103-130.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Onlinezeitschrift ohne Seitenangaben. [<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>], Zugriff am 21.11.2016.
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. London, Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Cramer, Colin/Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 4, S. 639-659.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-51.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethke,

- I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 329-347.
- Hazibar, Kerstin/Mecheril, Paul (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, 1. Onlinezeitschrift ohne Seitenangaben. [<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23>], Zugriff am 18.11.2016.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten/Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa/Winter, Julia (i.D.): »Auszeit« vom inklusiven Unterricht. Erste Ergebnisse zu differenzkonstruierenden Praktiken aus ethnographischen Feldstudien in Nordrhein-Westfalen. In: Budde, J./Dlugosch, A./Sturm, T. (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Leverkusen & Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Soziologische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, Andreas (2015): Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68-84.
- Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz: zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementar-pädagogischen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merl, Thorsten/Winter, Julia (2014): Qualitative Befunde zur Inklusion in der Schule. In: Franz, E.-K./Trumpa, S./Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.): Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 47-60.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-240.
- Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnographische Zugänge in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 771-786.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 5, S. 668-690.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim u. a.: Beltz, S. 241-258.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 188-209.
- Reh, Sabine (2013): Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 189-201.
- Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina (2015): Ganztagschul-forschung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des

- Projekts. In: Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 297-336.
- Reh, Sabine/Labede, Julia (2009): *Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht*. In: Boer, H. de/Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-176.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): *Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225-246.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): *Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive*. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2014): *Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praxistheoretischer Perspektive*. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 119-133.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2001): *Introduction: practice theory*. In: Schatzki, T. R./Knorr-Cetina, K./Savigny, E. v. (Hrsg.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge, S. 10-23.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2012): *A primer on practices: Theory and research*. In: Higgs, J./Barnett, R./Billet, S./Hutchings, M./Trede, F. (Hrsg.): *Practice-based education. Perspectives and strategies*. Rotterdam, Boston: SensePublishers, S. 13-26.
- Schatzki, Theodore R./Knorr-Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hrsg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge.
- Spradley, James P. (1979): *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stichweh, Rudolf (2013): *Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Onlinezeitschrift ohne Seitenangaben. [<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22>], Zugriff am 18.11.2016.
- Sturm, Tanja (2012): *Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1-2. Onlinezeitschrift ohne Seitenangaben. [<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65>], Zugriff am 18.11.2016.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): *Inklusion - Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas*. In: Baumert, J./Masuhr, V./Möller, J./Riecke-Baulecke, T./Tenorth, H.-E./Werning, R. (Hrsg.): *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement – Handbuch, Band 32*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, S. 6-14.
- Werning, Rolf (2014): *Stichwort: Schulische Inklusion*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 4, S. 601-623.