

Benjamin Wagener

Leistung, Differenz und Inklusion

Eine rekonstruktive Analyse
professionalisierter Unterrichtspraxis

MOREMEDIA



Springer VS

Leistung, Differenz und Inklusion

Benjamin Wagener

Leistung, Differenz und Inklusion

Eine rekonstruktive Analyse
professionalisierter Unterrichtspraxis

 Springer VS

Benjamin Wagener
Berlin, Deutschland

Dissertation Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2019

ISBN 978-3-658-31203-9 ISBN 978-3-658-31204-6 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-31204-6>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Ohne die Unterstützung verschiedener Personen und Kollektive wäre diese Studie in der hier vorliegenden Form nicht entstanden. Dafür möchte ich ihnen danken.

Mein aufrichtiger Dank gilt den Lehrkräften und Schüler*innen, die bereit waren, die Türen zu ihrem Unterricht zu öffnen. Ihre Unterrichtspraxis ist das Kernstück dieser Arbeit.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Tanja Sturm, die mich beständig unterstützt und gefördert hat. Sie ermutigte mich, eine Arbeit, die nie als abgeschlossen gelten kann, zu einem Ende zu bringen.

Ein herzlicher Dank gilt Ralf Bohnsack, der das Dissertationsprojekt von Anfang an mit großem Engagement begleitet hat. Bereits im Studium hat er mich auf eindruckliche Weise an das rekonstruktive Forschen herangeführt.

Monika Wagner-Willi danke ich für den intensiven fachlichen Austausch, der sich auch in dieser Arbeit widerspiegelt. Sie hat gemeinsam mit Tanja Sturm das SNF-Projekt „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I“ geleitet, das ideale Rahmenbedingungen für mein Forschungsvorhaben bot.

Danken möchte ich auch den Teilnehmer*innen der Forschungswerkstatt von Ralf Bohnsack sowie den Teilnehmer*innen des Kolloquiums von Tanja Sturm. Das gemeinsame Weiterdenken und Diskutieren haben einen wesentlichen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet.

Anika Elseberg danke ich für die kollegiale Unterstützung im Rahmen des SNF-Projekts. Den studentischen Hilfskräften sei gedankt für die sorgfältige Transkription der empirischen Daten. Marian Laubner danke ich für die Korrektur des Manuskripts sowie unsere konstruktiven Diskussionen.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinen Freunden und meiner Familie bedanken, die mich durch die Höhen und Tiefen, die mit diesem Projekt verbunden waren, begleitet haben. Ganz besonders sei meinen Eltern gedankt, die mich in meinen akademischen und persönlichen Vorhaben stets unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung und zentrale Forschungsdesiderate	4
1.2	Empirische Zugänge zu (leistungsbezogener) ‚Heterogenität‘ bzw. ‚Differenz‘ in Schule und Unterricht.	5
1.3	Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen und Forschungszugang	8
1.4	Aufbau der Arbeit	10
2	Metatheoretische Verortung: rekonstruktive Unterrichtsforschung im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie	15
2.1	Prämissen einer rekonstruktiven Unterrichtsforschung	15
2.2	Die Praxeologische Wissenssoziologie und ihre Grundannahmen.	18
2.2.1	Karl Mannheims Leitdifferenz: ‚kommunikatives‘ und ‚konjunktives‘ Wissen	19
2.2.2	Die propositionale Logik: Um-zu-Motiv, Rolle, Norm und Identität	20
2.2.3	Die performative Logik: habitualisiertes und inkorporiertes Wissen.	26
2.2.4	Das Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik und dessen Relation im konjunktiven Erfahrungsraum.	28
2.3	Schule als Institution, Organisation und Kontext mehr- dimensionaler konjunktiver Erfahrungsräume	31
2.4	Exkurs: ‚Behinderung‘ bzw. ‚Disability‘ als organisationsspezifische Identität im Unterschied zu gesellschaftlichen Identitäten und Milieus	36

2.5	Unterricht als Interaktionssystem und Organisationsmilieu: Leistungsbewertung als konstituierende Rahmung und Bestandteil von Macht	39
3	Methodologisch-methodischer Zugang: Dokumentarische Methode und Videographie des Unterrichts.	47
3.1	Methodologisch-methodische Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode	48
3.2	Das Erhebungsverfahren: Videographie des Unterrichts	51
3.3	Das Auswertungsverfahren: Dokumentarische Videointerpretation.	59
3.4	Modi der Interaktionsorganisation und ihre Differenzierung im Rahmen der Dokumentarischen Videointerpretation	63
4	Design des empirischen Projekts	69
4.1	Formale Charakterisierung des Projektkontextes und des Untersuchungsfeldes	69
4.2	Das Schweizer Schulsystem mit Fokus auf die Sekundarstufe I	72
4.3	Formale Charakterisierung der einbezogenen Schulklassen.	75
4.4	Zur Durchführung der Videographie im Fachunterricht	78
4.5	Zur Durchführung der Auswertung der Unterrichtsvideographien.	82
4.6	Realisiertes Sample	86
5	Empirische Rekonstruktion von leistungsbezogenen Differenzkonstruktionen: praxeologische Typenbildung	89
5.1	Typ I: Primäre Rahmung durch Moralisierung	90
5.2	Typ II: Primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität.	106
5.3	Typ III: Primäre Rahmung durch Pathologisierung und Konstruktion ‚behinderter‘ Identität	118
5.4	Typ IV: Primäre Rahmung durch Sachbezug und Individualisierung	130
5.5	Typ V: Primäre Rahmung durch Moralisierung mit prekärem Sachbezug	143
5.6	Basistypik und Zusammenfassung der sinngenetischen Typenbildung	150

6	Soziogenetische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Perspektiven.	153
6.1	Zur Schulformspezifität der Typologie	155
6.1.1	Sekundarschulen mit ‚integrativer‘ Programmatik	155
6.1.2	Schulformübergreifende Aspekte.	162
6.2	Zur Fachspezifität der Typologie	163
6.2.1	Mathematikunterricht.	164
6.2.2	Deutschunterricht.	168
6.2.3	Kunstunterricht.	178
7	Praxeologische Professionalisierungsforschung im Kontext von Unterrichtsforschung	183
7.1	Zu den konstituierenden Bedingungen professionalisierter Unterrichtsmilieus	184
7.1.1	Das (Spannungs-)Verhältnis von fachlicher Expertise und professionalisierter Praxis im klient*innenbezogenen Interaktionssystem	185
7.1.2	Spezifische und diffuse Sozialbeziehungen vs. kommunikatives und konjunktives Wissen	186
7.1.3	Antinomien des Lehrerhandelns als widersprüchliche Einheiten im Unterschied zu der kreativen Bewältigung des (Spannungs-)Verhältnisses von Norm und Habitus in der konstituierenden Rahmung bzw. im Unterrichtsmilieu	188
7.1.4	Implizite Reflexion als konstituierende und (meta-)normative Bedingung professionalisierter Unterrichtsmilieus	190
7.2	Zur normativen Bewertung professionalisierter Unterrichtsmilieus auf Grundlage einer praktischen Diskursethik in Relation zu den normativen Erwartungen erziehungswissenschaftlicher Theorie	192
7.2.1	Rekonstruierte Modi der Interaktionsorganisation und der Sozialität im Unterricht.	193
7.2.2	Exkurs: Zum Verhältnis von Fachlichkeit, ‚Sache‘, Bewertung und Person im professionalisierten Unterrichtsmilieu	195
7.2.3	Zum Verhältnis von Fachlichkeit, ‚Sache‘, Bewertung und Person im machtstrukturierten Interaktionsmodus (Typ I, II und III).	198

7.2.4	Zum Verhältnis von Fachlichkeit, ‚Sache‘, Bewertung und Person im primär sachbezogenen Rahmen der Unterrichtsinteraktion (Typ IV)	204
7.2.5	Zum Verhältnis von Fachlichkeit, ‚Sache‘, Bewertung und Person im willkürlichen Interaktionsmodus (Typ V)	211
7.3	Implikationen für eine reflexive Lehrer*innenbildung aus praxeologischer Perspektive	215
7.3.1	Fall-rekonstruktive Arbeit im Studium als Initiierung und Förderung praktischer Reflexionspotentiale	217
7.3.2	Initiierung und Förderung praktischer Reflexionspotentiale im Rahmen der beruflichen Praxis.	220
	Literaturverzeichnis	223

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 5.1	Fotogramm KFR 08:16, US <i>Dulden des Abkürzens von Aufgaben mithilfe von „WhatsApp“ aufgrund guter Noten im Deuschtest und Ernennung Emres zum „Klassenbesten“ (07:51–08:35)</i>	93
Abbildung 5.2	Simultanes Fotogramm KS 08:16, US <i>Dulden des Abkürzens von Aufgaben mithilfe von „WhatsApp“ aufgrund guter Noten im Deuschtest und Ernennung Emres zum „Klassenbesten“ (07:51–08:35)</i>	94
Abbildung 5.3	Fotogramm KFR 08:16; Formale Komposition	94
Abbildung 5.4	Fotogramm KFR 00:13; US <i>Öffentliches Lösen der Aufgabe durch ‚Nicht-Profis‘, auch wenn eigene Lösung nicht vorhanden (00:12–00:46)</i>	102
Abbildung 5.5	Synchrones Fotogramm KS 00:13; US <i>Öffentliches Lösen der Aufgabe durch ‚Nicht-Profis‘, auch wenn eigene Lösung nicht vorhanden (00:12–00:46)</i>	102
Abbildung 5.6	Fotogramme KFR 04:34 u. KS 04:34, Videosequenz <i>Giulias Gedicht (00:00–10:53), US Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen (00:07–04:35)</i>	113

Abbildung 5.7	Fotogramme KFR 06:18 u. KS 06:18, Videsequenz <i>Giulias Gedicht</i> (00:00–10:53), US <i>Vorzeigen von Gedichten und Aufhängen</i> <i>eines „sehr guten“ Gedichts</i> (04:35–06:28)	114
Abbildung 5.8	Fotogramm KFR 01:37; Videsequenz <i>Input Deutsch</i> (00:00–02:58), pUS <i>Paralleles</i> <i>Unterrichtsgespräch</i> (00:05–01:04)	119
Abbildung 5.9	Fotogramm KFR 03:05; Videsequenz <i>Einführung in die Gruppenarbeit „Knack</i> <i>die Box“</i> (00:58–03:58), US <i>Bestimmen</i> <i>einer „verantwortlichen Person“ pro</i> <i>Gruppe</i> (02:29–03:20).	123
Abbildung 5.10	Fotogramm KS 08:15; Videsequenz <i>Die Bearbeitung von Zusatzaufgaben im</i> <i>Plenum</i> (06:48–36:01), US <i>Bearbeitung</i> <i>von Aufgabe 19: die „noch relativ einfache“</i> <i>Unteraufgabe „a“</i> (08:01–08:54)	132
Abbildung 5.11	Fotogramm KFR 00:49, Videsequenz <i>Übungstest</i> (00:00–01:17), pUS <i>Inanspruchnahme</i> <i>von Nachhilfe wegen Nicht-Verstehen der</i> <i>Testaufgaben</i> (00:18–01:16)	134
Abbildung 5.12	Fotogramm KFR 00:35, Videsequenz <i>Yanicks Schraffur</i> (00:00–02:46), US <i>Beurteilung der Schraffur im Vergleich zur</i> <i>Vorlage als Aufforderung</i> (00:00–01:05)	141
Abbildung 5.13	Fotogramm KFR 01:07, Videsequenz <i>„Herr Krause, darf ich jetzt auf’s Klo?“</i> (00:26–02:06), US <i>Zeichnen mit dem Zirkel,</i> <i>Wegschauen und Korrekturaufforderungen</i> (00:53–01:22)	146

Tabellenverzeichnis

Tabelle 4.1	Sample des SNF-Projekts mit den Vergleichsdimensionen <i>Schulform</i> und <i>Fachunterricht</i> sowie der dissertationspezifischen Erweiterung um das Unterrichtsfach Kunst	71
Tabelle 4.2	Realisiertes Sample (in die detaillierte Analyse einbezogene Schulklasse-Fachunterrichts-Einheiten)	87



Einleitung

1

Mit schulischer ‚Leistung‘ und ‚Inklusion‘ greift die vorliegende empirische Arbeit¹ zwei zentrale Begriffe auf, die im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs (wiederholt) Konjunktur erfahren (vgl. Bünger et al. 2017a, S. 9; Sturm/Wagner-Willi 2018, S. 7). Das Thema der schulischen Leistungsbeurteilung – insbesondere in ihren zunehmend formalisierten und standardisierten Formen seit der Herausbildung des modernen Schulwesens (vgl. Furck 1964, S. 24 ff.; Vögeli-Mantovani 1999, S. 23 ff.; Reh et al. 2015; Verheyen 2018, S. 62) sowie als zentrale Aufgabe des professionellen Lehrer*innenhandelns (vgl. Terhart 2011) – ist phasenweise immer wieder Gegenstand erziehungswissenschaftlicher empirischer Forschung und theoretischer Diskussion. Die pädagogische Programmatik der ‚Inklusion‘ als eine „Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips“ (Sturm 2015a) wird dabei jedoch nicht bzw. kaum thematisiert (vgl. z. B. Schäfer/Thompson 2015; Bünger et al. 2017b; Reh/

¹Die empirische Analyse ist entstanden im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Forschungsprojekts „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“ (Sturm/Wagner-Willi 2014; Wagner-Willi et al. 2018).

Ricken 2018).² Hingegen erhält das Thema der schulischen ‚Inklusion‘ erst im Zuge jüngerer bildungspolitischer Entscheidungen und daraus resultierender Reformbemühungen über den sonder- und inklusionspädagogischen Diskurs hinaus zunehmend Relevanz (vgl. Sturm/Wagner-Willi 2018, S. 7). Als primärer ‚Motor‘ wird hier häufig das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD)“ (UN 2006, 2008) genannt, welches durch Deutschland (2009) und die Schweiz (2014) sowie 161 weitere Nationalstaaten ratifiziert wurde (vgl. UN 2019). Durch die Ratifizierung haben sich diese Staaten zur Implementierung eines ‚inkluisiven‘ Schulsystems verpflichtet (vgl. Biermann/Powell 2014, S. 680). Im Kontext einer fehlenden begrifflichen Konkretisierung von „Menschenrecht auf inklusive Bildung“ sowie „Behinderung“ und einer sich hieraus ergebenden „globalen Diffusion“ sind die jeweiligen Schulsysteme mit ihren etablierten Sonder- bzw. Fördereinrichtungen sowie „kulturell verankerten Paradigmen von Bildung und Behinderung“ (ebd., S. 680 f.) sowie „Leistung“ (Sturm 2015a) herausgefordert: In den Zuständigkeitsbereich der sog. Regelschule und der Allgemeinen Pädagogik fallen nun auch diejenigen Schüler*innen, die „die Leistungs- und Verhaltenserwartungen der ‚Regelschule‘ nicht erfüllen“ (Sturm/Wagner-Willi 2018, S. 7).

Beide, das ‚Leistungsprinzip‘ sowie das Prinzip der Menschenrechte, gelten als „Fundamentalnormen im Selbstverständnis“ moderner westlicher Gesellschaften (Neckel/Dröge 2002, S. 94). Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs erscheint jedoch ‚Leistung‘ – analog zum „Menschenrecht auf Inklusion“ sowie „Behinderung“ (Biermann/Powell 2014, S. 680 f.) – als ein diffuser Begriff (vgl. Schäfer 2015, S. 17 f.; Bünger et al. 2017a, S. 8; Ricken 2018, S. 44).

²Zu den prominenten frühen Arbeiten, in denen verschiedene Aspekte des Prinzips der schulischen Leistungsbeurteilung, wie deren Funktion und Sinnhaftigkeit, diskutiert worden sind (z. B. die Fragwürdigkeit der Notengebung oder die Diskrepanz zwischen humanistischem Bildungsideal und normierter Leistungsanforderung), zählen u. a. diejenigen von Carl-Ludwig Furck (1964), Karlheinz Ingenkamp (1971), Heinz Moser (1972) und Wolfgang Klafki (1985). Die gegenwärtige Konjunktur der Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff führen Carsten Bünger et al. (2017a, S. 8) auf „sozio-ökonomisch anschlussfähige Schamierstellen neuer Leistungsregime“ zurück, die sich als „pädagogische Kompensationsfiguren“ aus den „Debatten zur Illusion oder Ideologie einer leistungsgerechten Gesellschaft“ entwickelt haben. Dazu zählen sie u. a. „die Betonung individuellen Könnens“ (ebd.), wie sich dies etwa in (neuen) pädagogischen Konzepten des „individualisierten Unterrichts“ (Rabenstein 2017) widerspiegelt (vgl. auch Schäfer/Thompson 2015; Reh/Ricken 2018).

Zugleich wird das ‚Leistungsprinzip‘ der (‚Regel‘-)Schule mit seiner historisch gewachsenen allokativen (vgl. Fend 2008, S. 44) bzw. hierarchisierenden und selektierenden Funktion (vgl. Schäfer 2015, S. 34; Stojanov 2015)³ insbesondere im deutschsprachigen Raum in einem antagonistischen Verhältnis zu der Programmatik einer ‚Schule für alle‘ stehend betrachtet (vgl. Sturm 2015a, 2018). Dabei ist die diagnostizierte Antagonie Bestandteil kontroverser Debatten sowohl in erziehungswissenschaftlichen Fachdiskursen (vgl. z. B. Cramer/Harant 2014; Straehler-Pohl/Gellert 2015) als auch in der medialen Öffentlichkeit (vgl. z. B. Petersen 2019).

Diese Debatten kreisen u. a. um die Frage, ob „einzelne Individuen“ außerhalb der „Sonderschule“ nicht „potenziell schlechter gefördert“ würden (Cramer/Harant 2014, S. 655). Demgegenüber wird auf eine ‚Perspektivenerweiterung‘ innerhalb der pädagogischen Programmatik schulischer ‚Inklusion‘ verwiesen: von einem ‚enger‘ gefassten Verständnis von ‚Inklusion‘, das auf die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne ‚Behinderung‘ oder „sonderpädagogischer Förderung“ (KMK 2014) bzw. „besonderem Bildungsbedarf“ (EDK 2007) fokussiert, hin zu einem ‚weiteren‘ Konzept, das „sich grundsätzlicher mit dem pädagogischen und organisationalen Umgang mit Heterogenität auseinandersetzt“ (Werning 2014, S. 606). Dadurch werde „neben dem Merkmal Behinderung auch auf Prozesse der Exklusion aufgrund von Geschlecht, sozialer Herkunft, kultureller Herkunft, Sprache, intellektueller Fähigkeiten etc. fokussiert“ (ebd.). Zugleich wird diese ‚erweiterte‘ Perspektive auf ‚Inklusion‘ bzw. ‚Heterogenität‘ in der Hinsicht kritisiert, dass sie aufgrund ausgewählter askriptiver Kategorien andere, feldrelevante Differenzkategorien tendenziell

³Die Verteilung von „Bildungs- und Berufsprivilegien“ durch die allgemeine Schule, die „an die Leistungserbringung der Heranwachsenden knüpft“, werden als Ausdruck einer „leistungsorientierten Gesellschaft“ betrachtet (Fend 2008, S. 46). Dieser „Allokationsfunktion“ (ebd., S. 50) der allgemeinen Schule als ‚meritokratisches Prinzip‘, das die soziale Differenzierung unabhängig von der (feudalen Logik der) sozialen Herkunft legitimieren soll (vgl. Schimank 2018) und seinen Ursprung im preußischen Gymnasium des 19. Jahrhunderts hat (vgl. Furck 1964, S. 24 ff.; Vögeli-Mantovani 1999, S. 23 ff.), steht wiederum die grundlegende Skepsis hinsichtlich einer derartigen ‚Leistungs‘- bzw. ‚Bildungsgerechtigkeit‘ gegenüber (vgl. ebd.; Stojanov 2015). Die soziale „Selektion“, die sich hinter dem Euphemismus „Allokation“ verberge (Stojanov 2015, S. 136), sei in großem Maße durch die soziale Herkunft bzw. die hierüber erworbenen „habituellen Signale“ (Schimank 2018, S. 35) vermittelt. In diesem Zusammenhang wird auch von der „Illusion der Chancengleichheit“ in Bezug auf das „Bildungswesen“ gesprochen (Bourdieu/Passeron 1971).

ausblende (vgl. Messiou 2017; Köpfer 2019).⁴ Für die Inklusionsforschung wird deshalb argumentiert: „focusing only on some students, rather than on all, is contrary to the principles of inclusive education“ (Messiou 2017, S. 152). In diesem Zusammenhang wird eine ‚Verschiebung‘ von ‚einer personenbezogenen Form der Zuschreibung‘ zu ‚einer systemischen‘ Perspektive gefordert (Sturm/Wagner-Willi 2018, S. 7). Dieser Zugang zum Interaktionssystem ist jedoch mit besonderen empirisch-methodischen Anforderungen verbunden, denen sich die hier vorgelegte empirische Analyse stellen will.

1.1 Problemstellung und zentrale Forschungsdesiderate

Wie dargelegt, wird der Anspruch einer ‚inkluisiven‘ Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Ainscow 2008) in einem Spannungsverhältnis zu einem selektiv und hierarchisch nach ‚Leistung‘ organisierten Schulsystem – mit seinen Sondereinrichtungen am unteren und dem Gymnasium am oberen Ende der Hierarchie – gesehen (vgl. Blanck et al. 2013; Sturm 2015a, 2018). Insbesondere für den Sekundarbereich mit seiner (gesteigerten) Fokussierung auf Fachunterricht sowie schulleistungsbezogene Differenzierung wird dieses Spannungsverhältnis geltend gemacht (vgl. A. Sander/Christ 1994, S. 350 f.; Köbberling/Schley 2000, 221 ff.; Werning/Arndt 2015, S. 58). Demgegenüber wird ein deutlicher Mangel an empirischer Forschung zur ‚inkluisiven‘ Beschulung auf der Sekundarstufe I verzeichnet (vgl. Preuss-Lausitz 2014, S. 12; Kiel/Weiß 2016, S. 279 f.). Dabei wird v. a. die empirische Erforschung des ‚inkluisiven‘ Fachunterrichts gefordert (vgl. Seitz/Scheidt 2012; Preuss-Lausitz 2014, S. 12), da angenommen wird, dass „ein guter inkluisiver Unterricht sich nicht allgemein, sondern im jeweiligen Fach – und mit den jeweiligen Fachlehrkräften – realisiert“ (Preuss-Lausitz 2014, S. 12) – wobei an dieser Stelle nicht thematisiert wird, was einen „guten inkluisiven Unterricht“ auszeichnet. Die Beantwortung dieser Frage wird vielmehr in den Erfahrungen, also der *Praxis*, in den jeweiligen Organisationen selbst gesehen (vgl. ebd., S. 4).

⁴Derartige personenbezogene Zuschreibungen werden auch in den geltenden ‚inkluisionsbezogenen‘ bildungspolitischen bzw. -rechtlichen Dokumenten (z. B. EDK 2007; KMK 2014) gesehen, auch wenn diese sich nicht (mehr) auf einen separaten Förderort beziehen (vgl. Sturm/Wagner-Willi 2018, S. 7). Hierbei ist in Bezug auf die (deutschsprachige) Schweiz einschränkend darauf hinzuweisen, dass in den offiziellen bildungsrechtlichen Dokumenten primär der Begriff der ‚Integration‘ (an Stelle von ‚Inklusion‘) verwendet wird (vgl. z. B. EDK 2007).

Gleichzeitig wird hinsichtlich eines „Umgangs mit Heterogenität“ (Werning 2014, S. 606), der Benachteiligungen und Diskriminierungen in Schule und Unterricht vermeiden soll, ein „Wandel in den professionellen Orientierungen von Lehrpersonen“ in Bezug auf die (Re-)Produktion von „Differenzkategorien“ wie ‚Geschlecht‘, ‚soziale Herkunft‘, ‚Ethnie‘ und ‚Behinderung‘ in ihrem Zusammenhang mit ‚Schulleistung‘ gefordert (Budde/Hummrich 2013). Solche „professionellen Orientierungen“ zeichnen sich durch eine „Reflexivität des eigenen Handelns“ aus i.S. eines „Wahrnehmens und Ernstnehmens von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung“ (ebd.). Eine derartige ‚explizite‘ bzw. ‚explizierende‘ Reflexion ‚professioneller Orientierungen‘ oder auch des „Lehrerhabitus“ (Helsper 2018) wird dabei nicht nur für die ‚inklusive‘ Programmatik geltend gemacht, sondern in Bezug auf die Professionalität bzw. Professionalisierung von Lehrkräften im Allgemeinen (vgl. ebd.; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Dirim/Mecheril 2018, S. 87 ff.). Zugleich wird konstatiert, dass die „Unterrichtsforschung und Schulentwicklungsforschung bezüglich der Professionalisierung“ – und hier v. a. im Kontext der ‚inkluisiven‘ Programmatik – „derzeit noch das größte Forschungs-desiderat“ darstellt (Moser 2016, S. 668). Ein damit zusammenhängendes sowie weiteres zentrales Forschungsproblem besteht darin, dass „der Begriff der Heterogenität“, wie er im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Verwendung findet – vergleichbar mit den o. g. Aspekten von ‚Leistung‘ und ‚Inklusion‘ –, diffus sowie „empirisch und theoretisch weitgehend ungeklärt“ ist (Budde 2012a, S. 526).

1.2 Empirische Zugänge zu (leistungsbezogener) ‚Heterogenität‘ bzw. ‚Differenz‘ in Schule und Unterricht

In der aktuellen empirischen Schul- und Unterrichtsforschung lassen sich – grob gefasst – zwei kontrastierende Zugänge zum Gegenstand ‚(Leistungs-) Heterogenität‘ bzw. ‚(Leistungs-)Differenz‘ unterscheiden: *einerseits* ein als *objektivistisch* zu bezeichnender Zugang, der sowohl „soziokulturelle Heterogenität“ als auch „Leistungsheterogenität“ in Schule und Unterricht „als von außen kommende, gleichsam ontologische ‚Tatsache‘“ voraussetzt (Budde 2012a, S. 528 f.). Dies zeigt sich etwa in empirischen Studien, die sich in Bezug auf die ‚inklusive‘ Programmatik einzelne ‚Heterogenitätskategorien‘, wie die binären Unterscheidungskategorien ‚behindert/nicht-behindert‘ bzw. ‚mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf‘, an das Forschungsfeld herantragen, um einen

Zusammenhang zwischen diesen und ‚sozialer Integration‘ – operationalisiert und gemessen anhand von geschlossenen Fragen zum Grad der ‚Beliebtheit‘ der Schüler*innen in der Schulklasse (vgl. z. B. Huber 2009; Schwab et al. 2013) – oder formalen Schulleistungsergebnissen (vgl. z. B. Kocaj et al. 2014) statistisch zu ermitteln.⁵ Mit diesem objektivistischen ‚Heterogenitätsverständnis‘ ist v. a. die Gefahr einer Reifizierung verbunden, d. h. einer ‚Vergegenständlichung‘ der für die Forschenden relevant erscheinenden und von ihnen vorgegebenen ‚Heterogenitätskategorien‘, die jedoch möglicherweise feldimmanent, d. h. für die handelnden Akteur*innen selbst, kaum oder keine Relevanz besitzen (vgl. Budde 2012a, S. 528; Messiou 2017) bzw. von ihnen gänzlich anders verstanden werden (vgl. Bohnsack 2010, S. 17 ff.).

Dem stehen *andererseits* „praxeologische“ (Reckwitz 2008, S. 188, Herv. B.W.) Forschungszugänge⁶ gegenüber, die Unterricht als soziale Praxis auffassen und ‚Heterogenität‘ verstehen als „einen empirisch zu rekonstruierenden *Prozess* der Anwendung von Differenzierungspraktiken“ (Budde 2012a, S. 532, Herv. i. O.) bzw. als performative „Hervorbringung und Bearbeitung sozialer Differenzen“ (Fritzsche/Tervooren 2012, S. 26) in ihrer potentiellen Überlagerung und „Verwobenheit“ (ebd., S. 35; vgl. auch Rabenstein et al. 2013; Sturm/Wagner-Willi 2015a; Herzmann et al. 2017). Dabei folgen die Differenzkonstruktionen (ebenfalls) einer binären Logik: „Leistung ist nur gut oder schlecht *im Verhältnis* zu einem Maßstab. Ähnliches gilt für soziokulturelle Kategorien, die als Differenzmarkierung nur relativ in Bezug auf Gleichheit erscheinen können“ (Budde 2012a, S. 533, Herv. i. O.). Das „pädagogische Interesse“ richtet sich dabei v. a. auf drei Differenzdimensionen: auf die „Differenzen zwischen Pädagoginnen sowie Pädagogen und ihrer Klientel“, auf „Differenzen zwischen unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten pädagogischen Handelns“ sowie auf „die Bedeutung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Kategorisierungen bei der Entstehung

⁵Dies gilt ebenso für empirische Studien, die einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft – von den Forschenden anhand vorgegebener, standardisierter ‚Heterogenitätskategorien‘ erfragt – und Schulerfolg – zumeist gemessenen anhand von Schulnoten oder eigens konstruierter fachlicher Tests – berechnen (vgl. z. B. Baumert et al. 2006; Kronig 2007).

⁶Andreas Reckwitz (2008, S. 188) zählt zu dem „praxeologischen Feld (...) neben Arbeiten im Anschluss an Bourdieu (1979; 1987) auch solche aus dem Umkreis der Ethnomethodologie (Garfinkel 1984 bis hin zu Boltanski/Thévenot 1991), einer an den späten Wittgenstein anschließenden Sozialwissenschaft (Schatzki 1996) und verwirrenderweise selbst solche, die an Foucault, namentlich an dessen späte Arbeiten zu den Techniken des Regierens und des Selbst anknüpfen (vgl. Foucault 2000), am Ende auch manche der neuen Medien- und Artefakttheorie (vgl. Schatzki u. a. 2001)“.

dieser Differenzen“ (Fritzsche/Tervooren 2012, S. 25; vgl. auch Budde 2012a, S. 534; Dirim/Mecheril 2018, S. 199 f.).

Die Bedeutung von Machtverhältnissen in der Unterrichtspraxis hinsichtlich der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen wird zwar häufig geltend gemacht (v. a. mit Bezug auf die Anerkennungstheorie von Judith Butler; vgl. ebd.; Ricken 2012, S. 348; Fritzsche 2018, S. 66 ff.). Die Frage, *wie* in methodologisch-methodischer Perspektive Machtverhältnisse innerhalb der pädagogischen Praxis empirisch rekonstruiert werden können, wird dort jedoch kaum beantwortet bzw. erscheint dies klärungsbedürftig (vgl. für eine ähnliche Kritik in Bezug auf den methodologisch unklaren Handlungs- bzw. Praxisbegriff bei Butler Reh/Rabenstein 2012, S. 232).

Analog betrifft dies den Zusammenhang zwischen der (Re-)Konstruktion von ‚Leistungsdifferenzen‘ und der „sozialen Herkunft“ bzw. der „unterschiedlichen sozialen Milieus“ (Rabenstein et al. 2013, S. 672) in der Interaktion zwischen Professionellen und Klientel. Dieser Frage wird zwar u. a. im Kontext von Studien zu sozialer Ungleichheit und Schulerfolg nachgegangen – hier vermittelt durch die Frage nach einem „Passungsverhältnis“ von „Schülerhabitus“ und „Schulkultur“ (Kramer/Helsper 2010; Kramer 2017). Gegenüber diesem Ansatz wird jedoch kritisch angemerkt, dass er – primär auf der Basis von Erzählungen selbst erlebter Praxis – den „individuellen Orientierungsrahmen (...) als bereits sedimentierte Spur, als Habitus und Ergebnis von Erfahrungen sozialer Positionierungen in der Schule im Unterricht selbst“ herausarbeitet (Rabenstein et al. 2013, S. 672), was letztlich zu einer „Verzerrung“ des Zusammenhangs von ‚Leistung und sozialen Differenzen‘ führt (ebd., S. 680). Dagegen wird für das Verhältnis von ‚leistungsbezogenen‘ Differenzkonstruktionen und den „sozialen Milieus“ „*im Vollzug von Unterricht*“ ein deutlicher Mangel an empirischen Studien verzeichnet (ebd., S. 672, Herv. i. O.). Damit geht zugleich der Vorschlag einher, dieses Verhältnis als „Herstellung pädagogischer Differenzordnungen“ (ebd., S. 684) bzw. als „Unterrichtsmilieus“ (Wagner-Willi/Sturm 2012) zu beschreiben, in denen soziale Herkunftsdifferenzen in ihrer Überlagerung sowohl aktualisiert als auch attribuiert werden (vgl. Rabenstein et al. 2013, S. 684; Sturm/Wagner-Willi 2015a). Dabei steht der Zusammenhang von Leistungsdifferenzen und sozialen Herkunftsdifferenzen in keinem linear-kausalen Zusammenhang (vgl. ebd.). Derartige pädagogische Differenzordnungen bzw. Unterrichtsmilieus sind vielmehr als dynamisch bzw. kontingent zu begreifen (vgl. Hirschauer 2014). Dadurch unterscheiden sie sich zudem von einer „intersektionalen“ Perspektive auf ‚Heterogenität‘, die den Zusammenhang fokussiert zwischen sozialer Ungleichheit und von den Forschenden „mehr oder weniger willkürlich *ausgewählten* Kategorien“, wie z. B. „die Auswahl der großen Trias (sex/race/class)“ (ebd., S. 176, Herv. i. O.).

Damit sind zugleich aber auch die praxeologisch-rekonstruktiven Forschungszugänge zum Gegenstand ‚(Leistungs-)Heterogenität‘ bzw. ‚(Leistungs-)Differenz‘ – analog zu den objektivistischen Zugängen – gefordert, die Gefahr der *Reifizierung* in Rechnung zu stellen (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012, S. 26), also einer „Nostrifizierung“ i.S. der „Aneignung des Anderen nach eigenem Maß“ (Matthes 1992, S. 84) methodisch zu begegnen. Die ansatzweise methodische Kontrolle dieses Problems der „Standortgebundenheit“ (Mannheim 1952, S. 243) der Forschenden wird idealerweise durch das methodologisch-methodische Prinzip der *komparativen Analyse* angestrebt. Diese hat die ‚Befremdung‘ des eigenen Blicks durch den systematischen Einbezug möglichst kontrastierender empirischer Vergleichshorizonte zum Ziel (vgl. Bohnsack 2010, S. 65).

1.3 Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen und Forschungszugang

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 1.1 skizzierten gegenstandsbezogenen Problemstellung und Forschungsdesiderate für den ‚inkluisiven‘ Fachunterricht in der Sekundarstufe I – die zugleich allgemein für Professionalität bzw. Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext von ‚(Leistungs-)Heterogenität‘ bzw. ‚(Leistungs-)Differenz‘ im Unterricht geltend gemacht werden können – sowie ausgehend von der in Abschnitt 1.2 aufgezeigten epistemologischen Annahme, dass sich ‚(Leistungs-)Heterogenität‘ als Herstellung und Bearbeitung von ‚(Leistungs-)Differenzen‘ in den Interaktionen des Unterrichts selbst vollzieht, ist das empirische *Erkenntnisinteresse* der vorliegenden Arbeit auf die Konstruktionen von ‚leistungsbezogenen‘ Differenzen in der ‚inkluisiven‘ Fachunterrichtspraxis der Sekundarstufe I gerichtet.

Um dem ebenfalls in Abschnitt 1.2 aufgezeigten Problem der Reifizierung von Differenzkategorien zu begegnen, wird im Rahmen der komparativen Analyse (vgl. Bohnsack 2010, S. 65) zudem der gymnasiale Fachunterricht ohne eine ‚inklusive‘ Programmatik als empirischer Vergleichshorizont einbezogen. Aufgrund der (historischen) Bedeutung von ‚Leistung‘ dieser Schulform im Kontext des selektiven Schulsystems (vgl. Furck 1964; Vögeli-Mantovani 1999; Streck-eisen et al. 2007), in dem das Gymnasium formal ‚exklusiv‘ v. a. ‚leistungsstarke‘ Schüler*innen adressiert⁷, wird i.S. einer Suchstrategie zunächst angenommen,

⁷In der Schweiz, in der die vorliegende empirische Untersuchung verortet ist, lag die Maturitätsquote im Jahr 2016 bei 21,2 % (vgl. BFS 2018a).

dass es sich hierbei um einen Maximalkontrast zu den formal ‚inkluisiven‘ Schulformen der Sekundarstufe I handelt. Die *zentrale forschungsleitende Fragestellung* lautet somit: *Wie werden leistungsbezogene Differenzen zwischen den Schüler*innen im jeweiligen Fachunterricht der Sekundarstufe I in formal ‚inkluisiven‘ und – dazu vergleichend – gymnasialen bzw. formal ‚exklusiven‘ Schulformen von den Akteur*innen sozial-interaktiv hergestellt und bearbeitet?* In der Vergleichsdimension Fachunterricht wird – (ebenfalls) auf minimale und maximale Kontrastierung als Suchstrategie zielend – der Mathematik-, der Deutsch- und der Kunstunterricht in die empirische Analyse einbezogen. Im Schweizer Schulsystem, in dem die vorliegende Arbeit verortet ist, zeichnen sich die Fächer auf formaler bzw. schulrechtlicher Ebene durch unterschiedliche Relevanzen in Bezug auf ‚Leistung‘ bzw. ‚Selektion‘ aus: So stellen Mathematik und Deutsch schultypübergreifend ‚selektionsrelevante‘ (bzw. ‚promotionsrelevante‘) Pflichtfächer dar, während dies für den Kunstunterricht nicht (generell) gilt, gleichwohl Schwerpunktbildungen im künstlerischen Bereich sowohl im Gymnasium als auch in der (‚inkluisiven‘ bzw. ‚integrativen‘) Sekundarschule möglich sind (vgl. Art. 9 u. 11 Maturitäts-Anerkennungsreglement; EDK 2017).⁸ In diesem Zusammenhang stellt sich zudem die Frage, wie die jeweiligen „Fachkulturen“ (Hericks/Körper 2007; Willems 2007) mit ihren Sachprogrammen und Bewertungsnormen in Relation zu der Konstruktion von ‚leistungsbezogenen‘ Differenzen in der jeweiligen Unterrichtspraxis stehen. Darüber hinaus wird die Frage nach der Relation von ‚leistungsbezogenen‘ Differenzkonstruktionen zu Macht in der Unterrichtsinteraktion gestellt sowie die (methodologische) Frage nach ihrer Rekonstruktion. Schließlich wird danach gefragt, wie diese rekonstruktiv-analytischen Relationen im Verhältnis zu Professionalität bzw. Professionalisierung von Lehrkräften stehen und – damit zusammenhängend – zu den normativen Anforderungen, die an sie, u. a. im Rahmen der ‚inkluisiven‘ Programmatik, gestellt werden.

Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde ein *qualitativ-rekonstruktiver Forschungszugang* gewählt, der die Unterrichtsinteraktion in ihrem performativen Vollzug in den Blick nimmt. Dabei wird die Herstellung und Bearbeitung von ‚leistungsbezogenen‘ Differenzen anhand der grundlagen- bzw. metatheoretischen Kategorien der *Praxeologischen Wissenssoziologie* einerseits auf der Ebene der kommunikativen Norm bzw. Identität (der propositionalen Logik) und andererseits auf der konjunktiv-habituellen Ebene (der performativen Logik) verortet. Beide Wissens Ebenen bzw. Logiken stehen

⁸Es handelt sich hierbei um schulrechtliche Dokumente der (deutschsprachigen) Schweiz, in der sich das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit befindet.

in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis zueinander (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2017a). Im Rahmen dieses Spannungsverhältnisses stellt sich Unterricht als ein komplexes Interaktionssystem dar (vgl. Luhmann 2002), in dem sich gesellschaftliche bzw. soziale Identitätsnormen, die kommunikativen Regeln und Normen des (Fach-)Unterrichts bzw. der Organisation Schule (propositionale Logik) sowie die gesellschaftlichen Milieus ihrer Mitglieder (performative Logik) i.S. einer „doppelten Doppelstruktur“ (Bohnsack 2017a, S. 129) überlagern. Dort, wo in diesem Zusammenspiel eine kollektiv geteilte Handlungspraxis unter den Akteur*innen entsteht, konstituiert sich ein mehrdimensionales „Organisationsmilieu“ (Nohl 2007; Bohnsack 2017a, S. 128), das unter Berücksichtigung „fachkultureller“ Aspekte als „Unterrichtsmilieu“ bezeichnet wird (Wagner-Willi/Sturm 2012). Diese analytische Kategorie trägt der Kontinuität der Handlungspraxis Rechnung und berücksichtigt zugleich ihren prinzipiell dynamischen Charakter. Dabei ist dieser Zugang zum Interaktionssystem des Unterrichts mit besonderen empirisch-methodischen Anforderungen verbunden. Sich diesen zu stellen, ist Ziel der vorliegenden Analyse.

Aufgrund der Fokussierung auf die Unterrichtsinteraktion *in situ* erfolgt die Rekonstruktion der Praxis des (Fach-)Unterrichts primär über die empirische Analyse von Unterrichtsvideographien mithilfe der in der Praxeologischen Wissenssoziologie fundierten Methode der Dokumentarischen Videointerpretation. Dabei wird sowohl die simultane Dimension (Fotogrammanalysen) als auch die sequentielle Dimension (Videsequenzanalysen) einbezogen (vgl. Bohnsack 2009; Fritzsche/Wagner-Willi 2015; Wagnere/Wagner-Willi 2017). Darüber hinaus wurden im Rahmen des o. g. SNF-Projekts, in dem das vorliegende Dissertationsprojekt verortet ist, Interviews mit den Lehrkräften sowie Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen geführt. Da der Fokus des Dissertationsprojekts auf der Ebene der „performativen Performanz“ (Bohnsack 2017a, S. 92) des Unterrichts liegt (Videographien), wird die Ebene der „proponierten Performanz“ (ebd.) nur ansatzweise einbezogen (Interviews).

1.4 Aufbau der Arbeit

In *Kapitel 2* wird der grundlagen- bzw. *metatheoretische Rahmen* dieser Arbeit genauer bestimmt. Zunächst werden die zentralen Prämissen einer rekonstruktiven Unterrichtsforschung definiert. Diese betreffen u. a. den Wechsel der AnalyseEinstellung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ bzw. von der Beobachtung erster Ordnung zur Beobachtung zweiter Ordnung sowie die methodische Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit auf dem Weg der komparativen Analyse.

Daran anschließend werden die Grundannahmen der *Praxeologischen Wissenssoziologie* mit ihrer Leitdifferenz von *propositionaler* und *performativer Logik*, Norm bzw. Identität und Habitus bzw. Milieu, dargelegt. Die metatheoretischen Kategorien werden in einem nächsten Schritt auf Schule als institutioneller, organisationaler und interaktiver (Erfahrungs-)Zusammenhang übertragen. Es wird hier u. a. zwischen gesellschaftlichen bzw. sozialen und persönlichen bzw. organisationsspezifischen Identitätsnormen einerseits sowie gesellschaftlichen, interaktiven und organisationalen Milieus andererseits unterschieden. Dabei erfolgt die Konkretisierung der metatheoretischen Begriffe für den Unterricht als Interaktionssystem und Organisations- bzw. Unterrichtsmilieu i.S. einer habitualisierten bzw. perpetuierten Unterrichtspraxis auf Grundlage eines kollektiven Systemgedächtnisses. Voraussetzung für die Herausbildung eines Unterrichtsmilieus ist die implizite Reflexion des Spannungsverhältnisses von propositionaler und performativer Logik sowie dessen Bewältigung in der *konstituierenden Rahmung*. Zu den wesentlichen Bestandteilen der konstituierenden Rahmung zählen die Leistungsbewertung, aber auch die Sachbezüge des (Fach-)Unterrichts. In diesem Zusammenhang wird *Macht* als eine spezifische Variante der konstituierenden Rahmung bzw. als ein spezifischer Interaktionsmodus des Unterrichts definiert. Charakteristisch für einen machtstrukturierten Interaktionsmodus ist die essentialisierende bzw. *totale* Konstruktion von Identitäten.

Im *dritten Kapitel* wird *der methodologisch-methodische Zugang* der Arbeit dargelegt und begründet. Dies betrifft zum einen die methodologisch-methodischen Grundprinzipien der in der Praxeologischen Wissenssoziologie fundierten *Dokumentarischen Methode* als forschungsleitende Perspektive der empirischen Analyse. Zum anderen wird das zentrale Erhebungsverfahren – die *Videographie des Unterrichts* – sowohl im Kontext der aktuellen Methodendiskussion dargestellt als auch metatheoretisch bzw. methodologisch fundiert. Daraufhin wird das Auswertungsverfahren – die *Dokumentarische Videointerpretation* – mit ihrer Grundunterscheidung von Formulierender und Reflektierender Interpretation sowie der Typenbildung als zentrale Generalisierungsstrategie in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung vorgestellt. Sowohl in Bezug auf die Videographie als auch auf die Dokumentarische Videointerpretation werden methodologische Erweiterungen vorgeschlagen – im ersten Fall in Bezug auf Macht als eine Konstruktionsleistung der Videographierenden, im zweiten auf die (begriffliche) Rekonstruktion der Interaktionsorganisation.

Kapitel 4 befasst sich mit dem *Design des empirischen Projekts*. Zunächst werden der größere Projektzusammenhang – das SNF-Projekt „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Ver-

gleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“ –, in dem die vorliegende Forschungsarbeit verortet ist, sowie das Untersuchungsfeld, in dem sie durchgeführt wurde, skizziert. In diesem Rahmen wird auch die Auswahl der Vergleichseinheiten in den Dimensionen Schulform und Fachunterricht genauer begründet. Nach einem Einblick in die einzelnen Schritte der Durchführung der Datenerhebung erfolgen die Darstellung der konkreten Schritte der Datenauswertung sowie des letztlich realisierten Samples der empirischen Analyse.

In *Kapitel 5* werden die empirischen Ergebnisse in Form einer *praxeologischen Typenbildung* präsentiert. Dabei werden die auf den einzelnen Fällen basierenden Rekonstruktionen im Zuge der komparativen Analyse im Rahmen einer sinngenetischen Typologie abstrahiert. Die Darstellung der fünf rekonstruierten Typen von Interaktionssystemen bzw. Unterrichtsmilieus, die sich hinsichtlich der Konstruktion leistungsbezogener Differenzen bzw. der Konstruktion persönlicher und sozialer Identitäten unterscheiden, wird jeweils am empirischen Datenmaterial illustriert.

Im *sechsten Kapitel* wird die Frage nach der *Soziogenese* der sinngenetischen Typologie, d. h. ihrer (potentiellen) Verortung in einem mehrdimensionalen sozialen Erfahrungszusammenhang, gestellt. Derartige Erklärungsversuche können hier nur als ‚soziogenetische Reflexionen‘ vorgenommen werden, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es bilden sich zwar empirisch-rekonstruktiv Tendenzen in Richtung einer *Schulformspezifität* sowie einer *Fachspezifität* ab, jedoch können diese nicht ohne weitergehende Analysen generalisiert werden.

Das *siebte* und abschließende *Kapitel* befasst sich mit dem Aspekt der *Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive im Kontext von Unterrichtsforschung*. Dazu werden auf der Grundlage der empirischen Analyse sowohl die konstituierenden als auch die normativen Bedingungen professionalisierter Unterrichtsmilieus herausgearbeitet. Zum einen wird mit Bezug auf die Metatheorie dieser Arbeit argumentiert, dass die konstituierende Rahmung als konstituierende Bedingung für eine professionalisierte Praxis bzw. ein professionalisiertes Unterrichtsmilieu betrachtet werden kann. Von dieser formal-rekonstruktiven Kategorie professionalisierter Praxis ist wiederum deren normative Bewertung auf Grundlage einer praktischen Diskursethik zu unterscheiden, wie sie sich bspw. in machtstrukturierten Interaktionen dokumentiert. Diese sich in der professionellen Praxis implizit dokumentierende Diskursethik wird vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Theorien mit Fokus auf ‚Inklusion‘ diskutiert. Ausgehend von den empirischen Rekonstruktionen wird dabei auch das Verhältnis von ‚Fachlichkeit‘, ‚Sache‘, ‚Leistungsbewertung‘

und ‚Person‘ im (Fach-)Unterricht eingehender betrachtet. Abschließend werden einige Implikationen für eine reflexive Lehrer*innenbildung abgeleitet – sowohl im Rahmen des Studiums als auch im Kontext des schulischen Alltags von Lehrkräften. Dabei wird metatheoretisch und empirisch fundiert argumentiert, dass – im Unterschied zu konventionellen Professionalitäts- bzw. Professionalisierungstheorien – eine derartige Lehrer*innenbildung weniger auf die Förderung explizit-theoretischer, sondern primordial auf implizite bzw. *praktische Reflexionspotentiale* zielen sollte. In diesem Zusammenhang kann die Arbeit dann auch einen Beitrag dazu leisten, das Verhältnis von Unterrichtsforschung und Professionalisierungsforschung zu klären.