

# 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, welcher 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 mehrerebenenanalytisch (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.

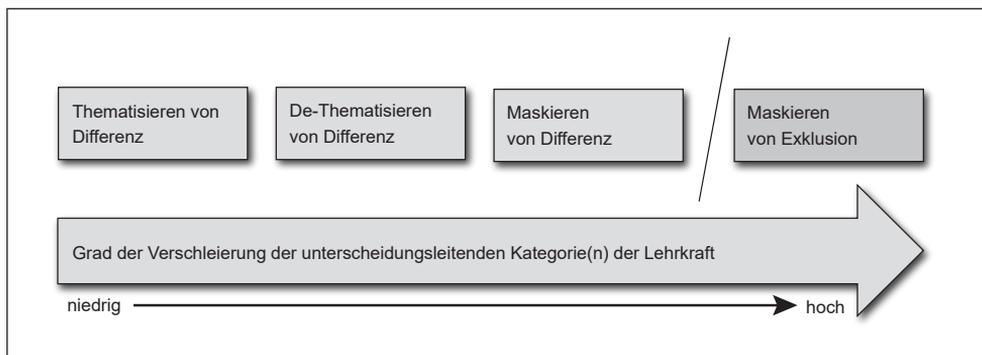


Abb. 1: Praktiken der Studie Differenz am Gymnasium

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. Prose & 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)