

2.7 Inklusion und Leistung

Karin Bräu

Schule und Leistung, Leistungsmessung und Leistungsbewertung scheinen untrennbar miteinander verbunden zu sein. Schüler*innen werden im Hinblick auf ihre Leistungen eingestuft, in ein Verhältnis von besser und schlechter zueinander gebracht und erlangen damit am Ende ihrer Schulzeit mehr oder weniger Ausbildungs- und berufliche Optionen. Das deutsche Schulsystem sortiert bislang die Schüler*innen schon besonders früh in Bildungsgänge mit unterschiedlichen Schulabschlüssen. Nun scheint aber ein Wendepunkt gekommen zu sein, dass Schularten zusammengeführt werden und Inklusion als Anspruch formuliert wird. Aber sind die Vorstellungen von Inklusion als gemeinsame Beschulung und von Leistung als selektiv wirksam miteinander vereinbar? Würde ein inklusives Schulsystem die schulische Ausrichtung auf Leistung ändern?

Sowohl der Inklusions- als auch der Leistungsbegriff sind sehr komplex und werden ganz unterschiedlich verstanden. Umso mehr gilt dies für das Zusammenspiel beider Begriffe und der unterschiedlichen damit verbundenen Konzepte und Paradigmen. Dieser Beitrag versucht daher, sich der Frage um das Verhältnis von Inklusion zu schulischer Leistung und umgekehrt möglichst systematisch zu nähern: Worum geht es bei Inklusion? Worum geht es beim Leistungsprinzip und bei der Leistungsbewertung in der Schule? Wie lässt sich beides zusammendenken und was weiß man empirisch über den Zusammenhang?

1. Begriffsklärungen

1.1 Inklusion

Im Hinblick auf Inklusion werden im Folgenden vier Diskurslinien unterschieden, um dabei auch aufzuzeigen, wie sie ineinandergreifen: die um ein enges oder weites Inklusionsverständnis (1), die um ein naturalistisches oder ein sozialkonstruktivistisches Differenzverständnis (2), die um Inklusion als analytische Kategorie, die nur zusammen mit Exklusion denkbar ist (3), und die um die Begründungen für schulische Inklusion (4).

- (1) Oft wird ein „enges“ von einem „weiten“ Inklusionsverständnis unterschieden, auch bezeichnet als „spezifische“ und „allgemeine“ Ausrichtung (Werning 2014: 605). Eng bzw. spezifisch ausgelegt erscheint es, wenn unter Inklusion die gemeinsame Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen verstanden wird. Die Spezifik bezieht sich darauf, dass hier ausschließlich die Differenzkategorie der ‚Behinderung‘ explizit wird. Inklusion wird dann nahezu synonym

zu den früher üblicheren Begriffen der Integrationsschule oder -klasse verwendet. In öffentlichen und bildungspolitischen Debatten ist dieser enge/spezifische Inklusionsbegriff sehr verbreitet. Dies hängt damit zusammen, dass der Motor der aktuellen Transformation zu einem inklusiven Schulsystem die UN-Behindertenkonvention (kurz UN-BRK) 2006 ist, bei der die Verhinderung der Diskriminierung von *Behinderten* im Fokus steht.

In einem weiten, allgemeinen Verständnis wird Inklusion hingegen als „gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen ohne Abgrenzungshandlungen nach Personenmerkmalen“ (Esslinger-Hinz 2014: 142) verstanden, verknüpft mit dem Ziel der „Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von sozialer Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen“ (Werning 2014: 603). In diesem Diskurs bedeutet schulische Inklusion eine gemeinsame Schule für uneingeschränkt alle Schüler*innen, die alle als verschieden und je einzigartig gedacht werden. Insofern ist einem weiten Inklusionsbegriff die intersektionale Perspektive inhärent, dass jede Unterscheidung nach Kategorien nur in der Kumulation verschiedener Kategorien bei jedem Menschen gedacht werden kann (siehe den Beitrag von Jürgen Budde in diesem Band).

- (2) Ein zweiter, sozialwissenschaftlich orientierter, Diskurs dreht sich um die Differenzkategorien als solche, inwiefern sie als vorgängig und naturalistisch vorhandene Personenmerkmale oder als sozial und interaktiv konstruiert verstanden werden. ‚Behindertsein‘ ist im zweiten Fall keine medizinische Kategorie und kein Personenmerkmal, sondern eine Folge der sozialen Umgebung und Interaktionen: *Aktivitäten* sind oder werden behindert, das Lernen ist oder wird behindert. Gleiches gilt für andere Differenzkategorien, wie z. B. Geschlecht oder Migrationshintergrund. Unterscheidungen zwischen Mädchen und Jungen oder zwischen Menschen mit und solchen ohne Migrationshintergrund sind dann nicht einfach an Chromosomen oder Migrationserfahrungen innerhalb der Familie festzumachen, sondern werden in Diskursen, Institutionen und Praktiken erzeugt: *Doing gender, Doing ethnicity, Doing disability ...* und allgemein *Doing difference* (vgl. West/Zimmerman 1987; West/Fenstermaker 1995). Werden Differenzen markiert, die mit Benachteiligung einhergehen, kann man analytisch von Exklusion sprechen und umgekehrt von Inklusion, wenn Differenzen keine Rolle spielen. Die Differenzkonstruktionen und Exklusionsprozesse können mit einem *Otherring* einhergehen, d. h. damit, dass einzelne Personen oder eine Gruppe als die ‚Anderen‘, die von der als ‚normal‘ angesehenen Gruppe abweichen, markiert werden.
- (3) Budde und Hummrich (2013) stellen fest, „dass Inklusion kaum zu thematisieren ist, ohne ihren dialektischen Widerpart anzusprechen: die Exklusion“. Dieser Diskurs bezieht sich also auf das Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion und „dabei verweist Inklusion auf Teilhabe und Partizipation und Exklusion auf Situationen, in denen und Prozesse, durch die dies nicht ermöglicht, sondern behindert wird“ (Sturm 2015: 223). Dies kann man sowohl auf der Ebene schulstruktureller Maßnahmen als auch auf der Ebene schulischer und unterrichtlicher Praktiken, die ein-

schließend oder ausschließend sein können, betrachten (vgl. auch Trumpa/Franz 2014).

Auf der Ebene von Praktiken sind Inklusion und Exklusion Grundprinzipien, die sich im Handeln der Lehrer*innen bzw. in den unterrichtlichen Interaktionen niederschlagen und zwar weitgehend unabhängig von der Schulstruktur/Schulart. So können auch an Schulen, die sich als inklusiv verstehen, exkludierende Praktiken beobachtet werden. Inklusion in diesem grundlegenden Verständnis verweist auf gleichberechtigte Wertschätzung aller Schüler*innen im gemeinsamen Unterricht, Exklusion auf Differenzherstellung gegenüber einzelnen, aber oft auch gegenüber einer als ‚normal‘ angesehenen Mehrheit.

- (4) Im vierten Diskurs geht es um die Begründungen für Inklusion. Inklusion wird spätestens seit der Salamanca-Erklärung 1994 und verstärkt in der UN-BRK 2006 als allgemeines Menschenrecht ausgewiesen und auch wenn dort die ‚Behinderten‘ den expliziten Schwerpunkt bilden, sind in der Erklärung alle Menschen, die diskriminiert und benachteiligt sind, mit einbezogen. Inklusion als Menschenrecht bedeutet gleichberechtigte Teilhabe an allen Lebensbereichen:

„Menschen mit Behinderungen soll ohne Diskriminierung der volle Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten garantiert werden (...). Würde, Barrierefreiheit, Chancengleichheit, Inklusion, Selbstbestimmung, Empowerment und Partizipation sind die zentralen Leitbegriffe der Konvention, die in den einzelnen Rechten konkretisiert werden“ (Schumann 2009).¹

Ganz anders argumentieren die, die den Umbau des Schulsystems in ein ‚inklusives‘ unter Kostengesichtspunkten betrachten, zumindest als Ergänzung einer pädagogischen, menschenrechtsorientierten Perspektive. Je nachdem, ob die Berechnungen von einer kompletten Abschaffung der Förderschulen und damit der Doppelstruktur (vgl. Preuss-Lausitz 2000) oder von einem Abbau nur einiger Förderschultypen (vgl. Klemm 2012) ausgehen, ergeben sich Prognosen von Einsparungen oder von Mehrkosten: Einsparungen werden im Hinblick auf die Schulverwaltung, den Fahrdienst oder die Folgekosten bei schlechterer Ausbildung an Förderschulen vermutet, Mehrkosten im Hinblick auf zusätzliches Personal. War die Argumentation für Inklusion als Menschenrecht aus der Perspektive der einzelnen Menschen bzw. derer, die für den Schutz von Benachteiligten eintreten, vorgebracht, so zeigt sie sich hier – auch in der Sprache – volkswirtschaftlich motiviert.

Eine dritte Argumentationslinie richtet den Fokus auf die Leistungen der Schüler*innen und des Schulsystems. Diese seien im inklusiven Schulsystem besser hinsichtlich der erreichten Schulabschlüsse oder auch der erzielten Kompetenzen (ausführlicher und differenzierter in 2.1). Die Leistungsperspektive steht quasi zwischen der Menschenrechts- und der ökonomischen Argumentation: Eröffnen sich

¹ Vgl. auch Ainscow (2008: 241) und das „Online-Handbuch: Inklusion als Menschenrecht“: <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de> [30.11.2016].

den Schüler*innen mit höheren Leistungen auch bessere Chancen in Ausbildung und Beruf, so kann das als Reduktion von Benachteiligung und Verbesserung der Teilhabe im Sinne eines Menschenrechts gesehen werden. Gleichzeitig gelten bessere Schulleistungen in der Spitze und in der Breite als Voraussetzung für die wirtschaftliche Potenz eines Landes.

Diese vier Diskurse sind miteinander verbunden: Inklusion im ‚spezifischen‘ Sinn unterscheidet die Behinderten als Gruppe von der der Nichtbehinderten, in die sie integriert werden sollen. Der so bezeichnete Personenkreis unterscheidet sich in dieser Perspektive von den anderen Schüler*innen durch medizinisch oder diagnostisch feststellbare Beeinträchtigungen, was einer naturalistischen Differenzvorstellung entspricht. Inklusion wird als schulstrukturelle Innovation verstanden, die Segregation ablöst, und Exklusion als im deutschen Schulsystem quasi nicht vorhanden, da die Schulpflicht für alle gilt. Inklusion im ‚weiten‘ Sinn geht meist einher mit der sozialkonstruktivistischen Perspektive, dass niemand mehr zum/zur ‚Anderen‘ gemacht wird und alle Menschen gleichwertig und gleichberechtigt sind. Dies wäre auch im analytischen Sinn ‚Inklusion‘, während Differenzkonstruktionen jeglicher Art dann ‚Exklusion‘ bedeuten. Damit verbunden ist oft eine machttheoretische Sichtweise, der es um den Nachweis von Behinderung der Lernaktivitäten geht.

1.2 Schulische Leistung

(Schulische) Leistung dient in unserer Gesellschaft als legitimes Verteilungskriterium für berufliche und gesellschaftliche Optionen. Das sogenannte meritokratische Prinzip – wer viel leistet, bekommt höhere Chancen auf gesellschaftlichen Einfluss und ein gutes Einkommen – löst in modernen Gesellschaften ein ständisches Prinzip der Verteilung knapper Güter, wie Status und Wohlstand, qua Geburt ab und beansprucht daher, gerecht zu sein (vgl. Becker/Hadjar 2009). Meritokratie zielt dabei auf die Herstellung oder Feststellung – je nach Perspektive – von (Leistungs-)Differenzen, denn nur über solche Leistungsunterschiede lassen sich Status- und Einkommensunterschiede rechtfertigen. Aber es gibt vielfältige Kritik am meritokratischen System und an der Rolle der Schule, über Selektion diese Funktion der Allokation zu übernehmen (vgl. Fend 1980; 2008). Wenn also Chancengleichheit, als wichtiges Element von Demokratie, über Leistung definiert wird, und die Schule diejenige Instanz ist, die Leistungen von Schüler*innen misst, bewertet und darüber Abschlüsse und z. B. Hochschulzugänge vergibt, dann bilden die Kritikpunkte an diesem System den Maßstab für eine gerechte Schule:

- Eine grundlegende Kritik an der Vorstellung, der Verteilungskampf um Güter sei gerecht im meritokratischen Verständnis, liegt darin, dass Wohlstand und Status gar nicht nach Leistungskriterien verteilt würden, sondern nach den Regeln des Marktes, der von Zufall, Gelegenheit und Selbstdarstellung geprägt sei (vgl. Neckel 2013). Auch der Soziologe Offe zeigt schon 1970 in seiner Schrift „Leistungsprinzip und industrielle Arbeit“, dass Beziehungen, (staatliche) Subventionen, Arbeits-

teilung, die gar keine individuelle Leistungszuschreibung möglich mache, und die Belohnung von Wohlverhalten das Leistungsprinzip konterkariere (vgl. Offe 1970).

- Die Argumentation von Offe diene Klafki als Grundlage für Überlegungen zum „Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung“ (2007; erstmals 1974). Darin fordert Klafki, Schule und Erziehung müssten einen anderen Leistungsbegriff als den der Marktwirtschaft zugrunde legen. Vielmehr sei schulische Leistung an allgemeinen Bildungszielen auszurichten, die er als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidarisierungsfähigkeit fasst. Stojanov (2015: 140ff.) hält den Selektions- und Allokationsauftrag der Schule als kaum vereinbar mit pädagogischem Handeln. Dieses sei an Empathie, Respekt, bedingungslose Wertschätzung durch die Lehrer*innen und deren Zutrauen in die grundsätzliche Lern-, Leistungs- und Leistungssteigerungsfähigkeit jedes Kindes gebunden. Dieses gehe verloren, wenn die Kinder bewertet, in eine Rangfolge von ‚besser‘ und ‚schlechter‘ gebracht oder nicht in die nächste Klasse versetzt werden.
- Zudem zeigen Studien, dass sich ‚Leistung‘ in der Schule gar nicht objektiv messen und bewerten lasse, was aber Voraussetzung für eine gerechte Chancenverteilung wäre. Wie sehr die schulische Leistungsbewertung von Fehlerfaktoren, individuellen Orientierungen und von mehr oder weniger bewussten Vorurteilen der Lehrer*innen abhängig ist, hat vielbeachtet Ingenkamp (1971/1995) gezeigt. Während er die Ergebnisse dieser Bewertungspraxis – nämlich höchst unterschiedliche Noten durch unterschiedliche Lehrer*innen bei den gleichen Tests – publik machte und damit die „Fragwürdigkeit der Notengebung“ proklamierte, konnten Zaborowski, Meier und Breidenstein (2011) sowie Gellert und Mitarbeiter*innen (z. B. Gellert/Hümmer 2008) die unterrichtlichen Prozesse und Interaktionen beschreiben, die zu solchen ungleichen Bewertungen führen (vgl. zusammenfassend Bräu/Fuhrmann 2015). Kalthoff (1996) weist zudem die Konstruiertheit der Leistungsbewertung in den Korrekturpraktiken von Lehrer*innen nach. Insbesondere die Herstellung eines „Images“ des leistungsstarken oder -schwachen Schülers, das – einmal entstanden – meist gefestigt und reproduziert wird (Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011: 122ff.; Bräu/Fuhrmann in Vorb.) und die unterschiedlichen Fähigkeiten von Schüler*innen, die impliziten Leistungskriterien überhaupt zu erkennen, wenn sie nicht ausdrücklich genannt werden (vgl. Gellert/Hümmer 2008), führen zu Bewertungsungleichheit weit jenseits von objektiver Leistungsmessung.
- Ungleiche Voraussetzungen von Schüler*innen hinsichtlich des Vorwissens, (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen, häuslicher Lernunterstützung, Lernmotivation und des Erkennens von Bewertungskriterien – kurz ein unterschiedliches kulturelles Kapital – sind verantwortlich dafür, dass Schule soziale Ungleichheit nicht verringern kann, sondern sie sogar reproduziert und verstärkt und somit das meritokratische Prinzip, dem sie zu folgen vorgibt, selbst aushebelt, weil sie den Habitus der gebildeten Mittelschicht zum impliziten Maßstab macht und diejenigen mit guten Leistungszuschreibungen (und Noten) belohnt, die diesen Habitus mitbringen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971).

- Neben all diesen Argumenten, die zeigen, dass in der Schule kein gerechtes meritokratisches Prinzip umgesetzt wird, weisen Breidenstein und Thompson (2014) auf den subjektivierenden Charakter von Leistungspraktiken hin: Wie sich die Kinder und Jugendlichen selbst sehen in Bezug auf Leistungserbringung, -vermögen und -bedeutung, das wird in den Praktiken der Leistungserzeugung, -bewertung und -rückmeldung hervorgebracht. Schon frühzeitig auf ein bestimmtes Leistungs-niveau und damit auf einen bestimmten Bildungsgang, der berufliche Optionen öffnet oder schließt, festgelegt zu werden, könne bei den Verlierer*innen dieses Selektionsprozesses Spuren des Selbstzweifels hinterlassen oder das Selbstwertgefühl und die Autonomiefähigkeit verringern (vgl. Stojanov 2015: 138).

Die Selektionsfunktion der Schule, die für die Umsetzung eines leistungsgerechten Verteilungsprozesses notwendig scheint, vollzieht sich in Praktiken der Leistungszuschreibung und -bewertung. Dabei können die ständigen Leistungsbeurteilungen – durch Noten und Zeugnisse sowie in Form permanenter Rückmeldungen und Korrekturen im Unterricht – allerdings nicht allein mit der Selektions- und Allokationsfunktion erklärt werden (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011: 21ff.), die ja erst am Ende der Schulzeit wirksam werden müsste. Das durchgängige Leistungsprinzip der Schule kann stattdessen als konstituierendes Merkmal von Schule, als „Kern pädagogischer Ordnungen“ (Rabenstein et al. 2013: 674) aufgefasst werden, die maßgeblich durch die Aufführung von Leistung im Unterricht und deren Bewertung bestimmt wird (vgl. auch Reh/Berdelmann/Scholz 2015).

Insofern geht die schulstrukturelle Orientierung auf Leistung als allumfassendes Prinzip Hand in Hand mit der individuellen Ausrichtung der Schüler*innen auf Leistungserbringung, die häufig die ganze Familie umfasst. Individuelle Leistung als differenzschaffendes Auswahlkriterium für berufliche Optionen erhält von politischer Seite gleichermaßen wie von den professionellen Akteur*innen der Schule und auch von den Schüler*innen und ihren Eltern implizit Zustimmung und Legitimation. Die Forderung nach Inklusion ist aber dem Anspruch nach eine der Ungleichheitsvermeidung.

1.3 Das Paradox von Inklusion und schulischer Leistung

So betrachtet, erscheinen *Inklusion* und *Leistung* als „Paradigmata im Widerspruch“ (Esslinger-Hinz 2014): Das meritokratische Prinzip der Schule und die damit verbundenen Differenzmarkierungen der Selektions- und Allokationsprozesse sind trotz der Kritik fest in der Gesellschaft verankert. Gleichzeitig gebietet das Menschenrecht auf Gleichberechtigung und Abbau von Diskriminierung und Benachteiligung den Verzicht auf Differenzherstellung und Ausschluss. Die Beschreibungen dieses Widerspruchs unterscheiden sich je nach der eingenommenen Perspektive.

Esslinger-Hinz (2014) betont die Menschenrechtsorientierung der UN-BRK und des Auftrags zur Inklusion. Diese versteht sie nicht nur als Recht auf gleichberechtigte Teilhabe, sondern auch als das Recht, unterschiedlich leistungsfähig zu sein. Dies stehe aber im Widerspruch zum umfassenden gesellschaftlichen Leistungsprinzip und der

Outputorientierung, die heute fast alle Bereiche des sozialen Lebens erfasst hätten (vgl. ebd.: 142ff.). Für Schule müsse die Frage nach Humanität und Werteorientierung zentral sein, auch wenn sie damit „im paradigmatischen Widerspruch zu den ökonomischen Orientierungen in der Bevölkerung“ (ebd.: 152) stünde.

Den Widerspruch von Inklusion und Leistungsprinzip kann man auch als den klassischen Widerspruch von Förderung und Selektion begreifen, der durch die schulstrukturelle Transformation zur inklusiven Schule nicht neu entsteht, sondern grundlegend für Schule und die professionelle Arbeit von Lehrer*innen ist. Dieser Widerspruch und die damit verbundene Differenzierungsantinomie (vgl. Helsper 2016) werden durch Inklusion allenfalls verschärft (vgl. Budde/Hummrich 2013). Guter inklusiver Unterricht bestünde dann aus der professionellen Ausbalancierung von Leistungsorientierung und der je individuellen Förderung aller Schüler*innen.

Erst recht aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive bleiben die beiden Paradigmen von Leistung und Inklusion unvereinbar. Denn genau genommen geht es bei der Idee von Inklusion in der Schule (im meritokratischen System) um die Herstellung von Leistungsdifferenzen unter der Bedingung, dass Differenzen zwischen den Schüler*innen keine Rolle spielen sollen. Und es geht umgekehrt um die Vermeidung des *Doing differences* unter der Bedingung einer schulischen Ordnung, die auf die Produktion von Leistungsdifferenzen ausgerichtet ist.

Sturm und Wagner-Willi (2015) erklären den Widerspruch von Inklusion und Leistung auf der Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie mit der Differenz von kommunikativem und konjunktivem Wissen. Das kommunikative Wissen ist das Wissen über Inklusion, über das man sich innerhalb einer Schule verständigen kann und das den normativen Anspruch repräsentiert. Das konjunktive Wissen beruht auf gemeinsamen Erfahrungen in und mit Schule, die aber nicht unbedingt reflexiv verfügbar sind, sondern in habitualisierter Form unreflektiert das Handeln beeinflussen. Während die Ausrichtung der Lehrer*innen bzw. der Schule auf Inklusion, Förderung und Gerechtigkeit dem kommunikativen Wissen entspricht, brechen sich im konjunktiven Wissen über die Leistungsorientierung der Schule Praktiken der Differenzherstellung Bahn.

2. Empirische Befunde zum Verhältnis von Inklusion und Leistung

Nach dieser Darstellung von Diskursen und theoretischen Überlegungen zum (paradoxen) Verhältnis von Inklusion und Leistungsprinzip werden nun empirische Studien vorgestellt, die das Verhältnis in der Praxis beleuchten. Im Sinne der Unterscheidung zwischen dem „Prozess der Herstellung von Ungleichheit und dessen *Ergebnis*“ (Fenstermaker/West 2001: 239; Herv. im Orig.) werden zunächst Studien zusammengefasst, die die Leistungen von Schüler*innen unter der Bedingung von Inklusion oder Exklusion beschreiben (als in und durch Schule hervorgebrachte Ungleichheitsergebnisse) (2.1) und anschließend werden Studien dargestellt, die die *Prozesse* von Inklusion und Exklusion (als analytische Begriffe) und von Leistungsdifferenzierung, die Ungleichheit hervorbringt, aufzeigen (2.2).

2.1 Folgen und *Ergebnisse* der Herstellung von Leistungsdifferenz

In diesem Abschnitt werden zuerst Leistungsentwicklungen und ‚Outputs‘ in inklusiven mit denen in segregierten Settings verglichen. In den sich inklusiv verstehenden Settings wird dann im Hinblick auf ‚besonderen Förderbedarf‘ zwischen den Leistungsentwicklungen zweier Gruppen unterschieden: die Leistungen derer, die als ‚besonders‘ gekennzeichnet sind und die Leistungen der Mehrheitsgruppe, die als Regelfall gilt.

Ausdrücklich getrennte Schulen oder Schulklassen, die man mit inklusiven Schulen/Klassen vergleichen kann, gibt es für die Markierungen ‚Geschlecht‘ und ‚Behinderung‘, so dass auf Erkenntnisse zur Leistungsentwicklung bei gemeinsamer vs. getrennter Beschulung für beide Kategorien zurückgegriffen werden kann.

In Bezug auf Geschlecht fasst Schurt (2011) den internationalen Forschungsstand zur Leistungsentwicklung von Mädchen in (partiell) monoedukativen im Vergleich zu koedukativen Schulen zusammen. Für die Fächer Mathematik und Physik sowie Deutsch bzw. Muttersprache konstatiert die Mehrheit der Studien bei partieller oder vollständiger Monoedukation leichte Vorteile in der Leistungsentwicklung von Mädchen, gepaart mit höherem fachlichem Interesse und Selbstkonzept. Eine Untersuchung in Südkorea zeigt allerdings, dass es zwar positive Effekte für Jungen und Mädchen in monoedukativen Schulen gebe, diese sich jedoch v. a. durch eine bessere Ausstattung und kleinere Klassen dieser oft privaten im Vergleich zu den koedukativen, öffentlichen Schulen erklären lassen (vgl. Ku/Kwak 2013).

Liebers und Seifert (2014) konstatieren hinsichtlich des internationalen Forschungsstands zu Kindern und Jugendlichen mit attestiertem ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘, dass v. a. solche mit weniger stark ausgeprägtem Förderbedarf von inklusivem Unterricht profitieren, allerdings erst nach mehreren Jahren gemeinsamer Beschulung und v. a. in den sprachlichen Fächern. Klemm und Preuss-Lausitz (2008) berichten von „zahlreichen Studien, die einen deutlichen *Leistungsvorsprung von Förderschülern in integrativen Settings* belegen“ (ebd.: 10; Herv. im Orig.). Die Leistungsentwicklung sei umso günstiger, je länger die Schüler*innen in der Regelschule verblieben (vgl. Tent et al. 1991). Es wird von einer „tendenzielle[n] Unterlegenheit der Sonderklassenschüler“ (Haeberlin et al. 1990: 114) gesprochen und dass sich dies auch in Langzeitstudien bestätige (vgl. Myklebust 2006). Canevaro, d’Alonzo und Ianes (2009) stellen in einer Quasi-Längsschnittuntersuchung in Italien (mit einer nahezu vollständigen Integrationsquote) fest, dass die jüngeren Absolvent*innen deutlich länger in der Schule bleiben als es die älteren taten, was als Erfolg der italienischen Integrationspolitik seit den frühen 1970er Jahren gesehen wird.

Auch wenn darauf hingewiesen sei, dass es auch Studien gibt, die inklusiven Settings ein weniger gutes Zeugnis ausstellen, etwa bei der Evaluation der Hamburger „Integrativen Regelklassen“ (Hinz et al. 1998) oder im Hinblick auf verhaltensauffällige Schüler*innen, denen ungünstige Voraussetzungen für Inklusion bescheinigt werden (vgl. Goetze 2008²), überwiegen insgesamt die moderat positiven Einschätzungen einer

2 Es handelt sich bei dieser Publikation allerdings um ein Review aus dem Jahr 1990, der 2008 erneut publiziert wurde, der aber daher nur Studien vor 1990 einbezieht.

gemeinsamen Beschulung. Während also eine Trennung für Mädchen tendenziell Vorteile bzgl. ihrer Leistungen bringt, trifft dies weniger für Jungen zu und nicht mehr für Schüler*innen mit festgestelltem ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘.

Bezogen auf den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne zugeschriebenem Förderbedarf prüfen eine Reihe von Studien die Hypothese, ob sich Inklusion beeinträchtigend auf die Leistungen der Schüler*innen ohne Förderbedarf auswirkt. Dies wird aber nicht bestätigt, man kann beim Vergleich von inklusiven mit segregierten Schulklassen bei den ‚Regelschüler*innen‘ von keinen signifikanten Unterschieden in der Leistungsentwicklung ausgehen, weder in Mathematik noch in den Sprachen (vgl. z. B. Sermier Dessemontet/Benoit/Bless 2011). Einzelne Studien differenzieren zwischen verschiedenen Leistungsniveaus der Schüler*innen und stellen entweder ebenfalls keine Unterschiede zwischen inklusiven und nicht-inklusive Settings fest (vgl. Bless/Klaghofer 1991) oder sie zeigen eher Vorteile für die Schüler*innen mit geringerem und mittlerem Leistungsniveau in *inklusive* Settings und mit leichter Tendenz Vorteile für die Leistungsstärkeren in *nicht-inklusive* Klassen – bei allerdings starken Unterschieden zwischen den Klassen (vgl. Huber/Rosenfeld/Fiorello 2001).

Als Fazit ist festzuhalten, dass die Befundlage in der Tendenz auf eine bessere Leistungsentwicklung in inklusiven als in getrennten Settings hinweist. Es kommt v. a. auf die Qualität der inklusiven Angebote und auf weitere Faktoren an, die auch sonst auf Leistung wirken. Insofern soll nun der Blick auf die unterrichtlichen Praktiken gerichtet werden und inwiefern dort (Leistungs-)Differenzen hergestellt werden.

2.2 Prozesse der Herstellung von Leistungsdifferenz in inklusiven Settings

Die folgenden Studien arbeiten (Inklusions- und) Exklusionsprozesse im Sinne analytischer Kategorien heraus. Der Untersuchungsort ist der ‚inklusive Unterricht‘ bzw. die ‚inklusive Schule‘, wobei hier der Begriff ‚inklusive‘ eine Selbstzuschreibung der Schulen ist und somit unabhängig von beobachtbaren Inklusions- und Exklusionsprozessen im analytischen Sinn. Zum einen werden Praktiken dargelegt, wie einige Schüler*innen zu den ‚Anderen‘ gemacht werden und von der als ‚normal‘ betrachteten Gruppe unterschieden und damit exkludiert werden. Zum anderen werden Praktiken der Leistungs-differenzierung aufgeführt.

Wie und wann werden im Unterricht von den Lehrer*innen oder den Schüler*innen in ihren Interaktionen Differenzen hergestellt und damit Unterschiede hervorgehoben – dramatisiert, vielleicht auch essentialisiert – und wie werden diese an anderer Stelle entdramatisiert oder nicht zur Geltung gebracht? Unterscheidungen zwischen einem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘, zwischen Zugehörigen/Inkludierten und Nicht-Zugehörigen/Exkludierten, sind für Unterrichtssituationen zahlreich beschrieben worden, v. a. im Hinblick auf Geschlecht (z. B. Faulstich-Wieland 2015) und natio-ethno-kulturelle Zuordnung (z. B. Mecheril/Shure 2015). Ein *Doing difference* wird auch in den Begriffen der Regel- und der Sonderschule deutlich. Die ‚Regelschule‘ ist für die Mehrheit der Schüler*innen gedacht, für die, die ‚regulär‘, ‚normal‘ beschult werden können; für einige andere sind ‚Sonderschulen‘ vorgesehen. Auch wenn diese heute meist als ‚För-

derschulen‘ bezeichnet werden, um den Aussonderungsduktus nicht mehr zu betonen, wird damit eine Besonderheit herausgestellt: Diese Menschen müssen *besonders* gefördert werden, die Schüler*innen mit „besonderem Förderbedarf“ (Bräu 2015: 23).

Aber auch innerhalb inklusiver Schulen gibt es solche Zuschreibungen der Trennung von denen, die die Normen erfüllen und den ‚Anderen‘. So stellen Arndt und Gieschen (2013) in einer Interviewstudie mit Schüler*innen an integrativen Gesamtschulen fest, dass diese zwischen der „richtigen Lehrkraft“ und der „Hilfslehrerin“ in ihrer Klasse unterscheiden. Letztere sei für die Förderung der „schwachen Schülerinnen und Schüler“ zuständig (ebd.: 51). Die Schüler*innen beschreiben damit indirekt Praktiken, die sie in der Kooperation bzw. der Arbeitsteilung der beiden Lehrerinnen wahrnehmen, und schreiben über die Benennung als „richtige“ und „Hilfs“lehrerin Differenzen im Blick auf die Kinder zu, für die sich die Lehrerinnen jeweils zuständig zeigen. Dadurch wird diese Zuständigkeit allerdings auch beständig reproduziert und gefestigt und damit – so die Autorinnen – auch die Differenz zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen (vgl. ebd.: 60).

Die Lehrer*innen einer anderen inklusiven Schule konstruieren wiederum selbst Leistungsunterschiede, indem sie nicht nur zwei Gruppen von Schüler*innen unterscheiden – die mit und die ohne „besonderen Förderbedarf“ – sondern eine dritte hinzufügen, der Kinder, die „an der Grenze [zum besonderen Förderbedarf; KB] vorbeischrammen“ (Sturm 2015: 227) und dennoch nicht die Leistungsnorm, die den Lehrer*innen vorschwebt, erreichen. Sie werden von einer Lehrerin als „Kinder aus dem Niemandsland“ (Sturm 2012) bezeichnet und damit stigmatisiert. In Schulen und Schulklassen, die sich als inklusiv verstehen, werden also von Schüler*innen und von Lehrer*innen Differenzen konstruiert, wie sie eigentlich dem segregierten Schulsystem eigen sind.

Sturm und Wagner-Willi (2015) sowie Elseberg et al. (2016) untersuchen Leistungskonstruktionen in fachlichen Unterrichtsmilieus inklusiver Klassen. Dabei wird deutlich, dass Zuschreibungen als leistungsstark oder leistungsschwach immer wieder das Unterrichtsgeschehen prägen und den Zugang zur Aufgabenbewältigung erleichtern oder behindern. In einer Deutschstunde einer 8. Klasse, in der eine grammatikalische Aufgabe eigentlich an die ganze Klasse rund um einen großen Gruppentisch gerichtet ist, befindet sich die Schulische Heilpädagogin immer in der Nähe zweier Jungen, die sie immer wieder direkt anspricht und ihnen damit geradezu die Beteiligung am Gruppentisch versperrt. Unter der Prämisse, den beiden Schülern die Aufgabe gesondert erklären zu müssen, gehen die niedrigen Leistungserwartungen der Schulischen Heilpädagogin einher mit der Behinderung der direkten Beteiligung an der gemeinsamen Lösung einer Aufgabe in der Gesamtklasse.

In einer anderen Unterrichtsstunde, in der es ganz explizit um Leistungen geht, da ein Grammatiktest zurückgegeben wird, wird von der Lehrerin die schulische Ausrichtung auf individuelle Leistungserbringung, die sich an der Bezugsnorm der Schulklasse in ein besser und schlechter ausrichtet, zelebriert. Das Leistungsverständnis ist also konkurrenzorientiert mit der Besonderheit, dass die beiden Schüler der Klasse, denen ‚besonderer Bildungsbedarf‘ zugeschrieben wird, aus diesem Unterrichtsgeschehen

herausgenommen sind, also mit der Schulischen Heilpädagogin an einem anderen Ort arbeiten. Ihnen wird die Leistungskonkurrenz nicht zugemutet, womit aber gleichzeitig ihr Ausschluss aus leistungsbezogenen Aktivitäten und der Bewährung darin verfestigt wird (vgl. Sturm 2016).

In mehreren Studien wurden Praktiken der Herstellung von Leistungsdifferenzen im individualisierten Unterricht untersucht – zwar nicht mit einem expliziten Fokus auf Inklusion, aber das Unterrichtssetting der Individualisierung und des damit verbundenen selbstständigen Arbeitens ist durchaus verbreitet in inklusiven Klassen. Differenzen werden etwa darüber gesetzt, wie viele Entscheidungsspielräume die einzelnen Schüler*innen z. B. im Hinblick auf die zu bearbeitenden Aufgaben haben. Die damit verbundene Adressierung als (nicht) selbstständige Schüler*innen werden von den Lehrer*innen unmittelbar an Leistungszuschreibungen gekoppelt (vgl. Rabenstein 2016) und zwar in einem zirkulären Modus: Zum einen sind hohe Leistungserwartungen mit der Gewährung von Entscheidungsfreiheiten verbunden, welche Aufgaben wo und mit wem bearbeitet werden sollen; zum anderen dient die somit vorgenommene Adressierung als selbstständige*r Schüler*in der Leistungsbestätigung, da Selbstständigkeit heute als Ideal in Schule und Gesellschaft gilt. Diejenigen Schüler*innen, die als unselbstständig konstruiert werden, sind somit gleichzeitig in Gefahr, als ‚leistungsschwach‘ zu gelten.

Böing (2015: 277) kritisiert zudem, dass eine Bildungsvorstellung, die vornehmlich auf den selbstständigen Menschen ziele, für inklusive Bildung und damit auch für Menschen, die ein Leben lang auf Hilfe angewiesen seien, kein geeignetes Fundament darstelle. Stattdessen solle im inklusiven Unterricht gegenüber der Individualisierung die Sozialität des Lernens in den Vordergrund gerückt werden, da die Bildsamkeit des Subjekts mit der Angewiesenheit auf andere verbunden und der Dialog „Bestandteil des Bildungsprozesses selbst“ (ebd.: 283) sei.

3. Fazit

Der Zusammenhang von Inklusion und schulischer Leistung ist sehr komplex. Je nachdem, welches Inklusions- und Differenzverständnis zugrunde gelegt wird, stellen sich andere Fragen und werden somit andere Erkenntnisse gewonnen. Die unterschiedlichen Logiken von Inklusion (als Teilhabe fördernd und damit differenzvermeidend oder -verringern) und schulischer Leistung (als im meritokratischen Begründungssystem differenzschaffend) lassen sich aber nicht aufheben. Stattdessen zeigen sie in verschärfter Weise Antinomien auf, die das professionelle Lehrerhandeln aber ohnehin prägen. Es lohnt sich also, sich darüber Gedanken zu machen, welche Prinzipien ein angemessenes Handeln im beschriebenen Spannungsfeld ausmachen könnten, um eine insofern gerechte Schule zu schaffen, die das Lernen aller möglichst wenig behindert.

Alle Praktiken der (exkludierenden) Differenzkonstruktion schaffen für einen Teil der Schüler*innen Behinderungen von Lernmöglichkeiten. Wenn man die Idee von Meritokratie als universalistisch und die performativen Praktiken der Zuschreibung von

Leistung und Differenzen als partikularistisch fasst (vgl. Budde/Hummrich 2013), dann ist das erste nur eine ‚Legitimationsformel‘ (die es zu entlarven gilt) für die partikularistischen Zuschreibungen, von denen mit Blick auf die Allokationen am Ende der Schulzeit v. a. die ohnehin Privilegierten profitieren (vgl. ebd.).

Insofern wären Maßnahmen der Entdramatisierung von Differenzen (z. B. Faulstich-Wieland 2015) angebracht. Die ‚Schule für alle‘ wäre eine solche Entdramatisierung von Differenzen auf schulstruktureller Ebene, die aber nur dann zum Tragen käme, wenn sie mit einem performativen *Undoing difference* gekoppelt wäre. Für das Lehrer*innenhandeln würde dies bedeuten, sich „eigene Zuschreibungspraktiken bewusst zu machen und in differenzsensibler Weise Reflexionsstrategien eines bewussten Vergessenmachens von sozialen Differenzsetzungen“ (Idel 2016: 105) einzusetzen.

Esslinger-Hinz (2014) plädiert für eine (inklusive) Schule, die Menschenrechte und Demokratie ins Zentrum stellt und nicht ständige Leistungsmessung und Output, und stellt damit wie Stojanov (2015) und schon früher Klafki (1985) den Bildungsbegriff ins Zentrum von Schule. Die universalistische Leistungsorientierung bei der Verteilung von beruflichen Optionen könnte viel später in der schulischen Laufbahn zum Tragen kommen, etwa erst bei Abschlussprüfungen oder bei Aufnahmeverfahren in Ausbildungseinrichtungen und Hochschulen.

Das Dispositiv des schulischen Leistungsprinzips (vgl. Reh/Berdelmann/Scholz 2015), das sich in einem Teufelskreis aus Schulstruktur, habitualisiert in schulischen Praktiken der Leistungszuschreibung und -bewertung sowie inkorporiert in den Erwartungen von Schüler*innen und Eltern ausdrückt, kann als Barriere der Umsetzung von Inklusion gesehen werden. Insofern müssten das Leistungsverständnis neu gefasst, die Anerkennungsverhältnisse (wer wird für was anerkannt?) reflektiert und gleichzeitig besondere Unterstützung für Benachteiligte institutionalisiert werden.

Literatur

- Ainscow, Mel (2008): Teaching for Diversity. The Next Big Challenge. In: Connelly, F. M./Fang He, M./Phillion, J. (Hrsg.): The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. Los Angeles u. a.: SAGE Publications, S. 240–258.
- Arndt, Ann-Kathrin/Gieschen, Annika (2013): Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In: Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.): Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41–62.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie. Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 35–59.
- Bless, Gérard/Klaghofer, Richard (1991): Begabte Schüler in Integrationsklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, 2, S. 215–222.
- Böing, Ursula (2015): Zum Bildungsverständnis eines inklusiven Unterrichts. In: Siedenbiedel, C./Theurer, C. (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen: Prolog-Verlag, S. 276–286.

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bräu, Karin (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 17–32.
- Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (in Vorb.): Construction of achievement-related differences in homework situations. Wird eingereicht bei *Ethnography and Education*.
- Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 49–64.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 89–109.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* 4. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199#_ftn1 [Zugriff 09.02.2017].
- Canevaro, Andrea/d'Alonzo, Luigi/Ianes, Dario (2009): *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano University Press.
- Elseberg, Anika/Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin/Wagner-Willi, Monika (2016): Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungsdifferenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe I. In: Sturm, T./Köpfer, A./Wagener, B. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungsorganisationen im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 170–179.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2014): Inklusion und Leistung: Paradigmata im Widerspruch? In: Franz, E.-K./Trumpa, S./Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.): *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 142–154.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): Doing und Undoing Gender in der Schule. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 153–165.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candance (2001): ‚Doing Difference‘ revisited. Probleme, Ausichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, B. (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie. Sonderheft 41 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 236–249.
- Gellert, Uwe/Hümmer, Anna-Marietha (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, 2, S. 288–311.
- Goetze, H. (2008): Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. *Heilpädagogik online* 2, S. 32–52. http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf [Zugriff: 09.02.2017].
- Haerberlin Urs/Bless, Gérard/Moser, Urs/Klaghofer, Richard (1990): *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster/New York: Waxmann, S. 103–125.

- Hinz, Andreas/Katzenbach, Dieter/Rauer, Wulf/Schuck, Karl Dieter/Wocken, Hans/Wudke, Hubert (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Feldhaus.
- Huber, Karl D./Rosenfeld, Joseph G./Fiorello Catherine A. (2001): The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average and low achieving general education students. In: *Psychology in the School* 38, S. 497–504.
- Idel, Till-Sebastian (2016): Individualisierung und Differenz. In: Rabenstein, K./Wischer, B. (Hrsg.): *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 93–108.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1971/1996): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnografische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: *Zeitschrift für Soziologie* 2, S. 106–124.
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Ders.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 209–247.
- Klemm, Klaus (2012): *Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Sonderp%E4dagogisches%20Gutachten.pdf> [Zugriff: 09.02.2017].
- Ku, Hyejin/Kwak, Do Won (2013): Together or Separate: Disentangling the Effects of Single-Sex Schooling from the Effects of Single-Sex Schools. School of Economics Discussion Paper Series 487. School of Economics, University of Queensland. <http://www.uq.edu.au/economics/abstract/487.pdf> [Zugriff 09.02.2017].
- Liebers, Katrin/Seifert, Christin (2014): Quantitative empirische Befunde zur Inklusion in der Grundschule – Zu einem heterogenen Forschungsstand. In: Franz, E.-K./Trumpa, S./Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.): *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik – Entwicklungslinien und Forschungsbefunde*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33–46.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 109–121.
- Myklebust, John Olav (2006): Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: *British Journal of Special Education* 33, 2, S. 76–81.
- Neckel, Sighard (2013): „Leistung“ und „Erfolg“. Eine Zeitdiagnose zum Wandel sozialer Ungleichheit. In: Jürgens, E./Miller, S. (Hrsg.): *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse in der Schule*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 47–58.
- Offe, Claus (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen „Leistungsgesellschaft“. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Preuss-Lausitz (2000): Gesamtbetrachtung sonderpädagogischer Kosten im gemeinsamen Unterricht und im Sonderschulsystem. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 3, S. 95–101.

- Rabenstein, Kerstin (2016): Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. In: Rabenstein, K./Wischer, B. (Hrsg.): Individualisierung schulischen Lernens – Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 47–63.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnografie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 5, S. 668–690.
- Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Schol, Joachim (2015): Der Ehrtrieb und unterrichtliche Honorierungspraktiken im Schulwesen um 1800. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 37–60.
- Schumann, Monika (2009): Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! – Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! In: Zeitschrift für Inklusion 2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/158/158> [Zugriff: 09.02.2017].
- Schurt, Swantje (2011): Mädchenschulen: Dramatisierung oder Entdramatisierung von Geschlecht. Eine verschränkende Darstellung vertiefter quantitativer und qualitativer empirischer Analysen zur ‚Wirkungsweise‘ der Geschlechtersegregation. Diss. A. Augsburg: Philosophisch- Sozialwissenschaftliche Fakultät. urn:nbn:de:bvb:384-opus-18291 [Zugriff: 09.02.2017].
- Sermier Dessemontet, Rachel/Benoit, Valérie/Bless, Gérard (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. In: Empirische Sonderpädagogik 3, 4, S. 291–307.
- Stojanov, Krassimir (2015): Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 135–150.
- Sturm, Tanja (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. ZISU Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 5: 63–76.
- Sturm, Tanja (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 223–234.
- Sturm, Tanja (2012): Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion 1-2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143> [Zugriff: 09.02.2017].
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16, 2, S. 231–248.
- Tent, Lothar/Witt, M./Zschoche-Lieberum, Christiane/Bürger, W. (1991): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: Heilpädagogische Forschung 17, 1, S. 3–13.
- Trumpa, Silke/Franz, Eva-Kristina (2014): Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. In: Franz, E.-K./Trumpa, S./Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.): Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 12–23.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 601–623.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society 9, S. 8–37.

West, Candace/Zimmerman/Don H. (1987): Doing gender. In: Gender & Society 1, S. 125–151.

Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbeurteilung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS.