

Empirische Sonderpädagogik, 2022, Nr. 2, S. 176-189
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Wahrnehmung von Leistungsdifferenzen in inklusiven Grundschulklassen – Ergebnisse einer Pilotstudie

Claudia Wittich^a & Anne Schröter^b

^a Westfälische Wilhelms-Universität Münster

^b Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung

Die Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts werden u.a. hinsichtlich der Lernentwicklung und der sozialen Entwicklung von Schüler*innen gemessen, die beispielsweise davon abhängig sind, wie mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen und Lernausgangslagen umgegangen wird. Das vorherrschende soziale Klima einer Klasse, die damit verbundenen sozialen Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und derer untereinander (Krawinkel et al., 2017) können die Art beeinflussen, wie bestimmte Differenzlinien wahrgenommen und konstruiert werden (Sturm, 2013). Implizite Leistungsanforderungen der Lehrenden und deren Blick auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen spiegeln sich dabei in unterrichtlichen Praktiken wider (Gellert & Hümmel, 2008). Es stellt sich die Frage, inwieweit Schüler*innen diese (konstruierten) Leistungsdifferenzen wahrnehmen und den Umgang mit Heterogenität in der Klasse beschreiben können. In einer Pilotstudie wurde zunächst untersucht, (1) wie sich die Schüler*innen hinsichtlich ihrer sozialen Eingebundenheit, ihres emotionalen Wohlfühlens und akademischen Selbstkonzept einschätzen und (2) inwiefern sie Leistungsdifferenzen innerhalb ihrer inklusiven Schulklasse wahrnehmen. In 15 Grundschulklassen des dritten Schuljahres in Nordrhein-Westfalen wurden 255 Schüler*innen mit dem PIQ-S (Perceptions of Inclusion Questionnaire; Venetz et al., 2015) befragt, um deren soziale Inklusion, emotionale Inklusion und akademisches Selbstkonzept beschreiben zu können. Zur explorativen Beschreibung wahrgenommener Leistungsdifferenzen und des sozialen Miteinanders wurden zusätzlich 44 Schüler*innen leitfadengestützt interviewt. Die Fragebogendaten zeigen, dass die Drittklässler*innen sich durchschnittlich sehr sozial und emotional eingebunden einschätzen. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ergab, dass die Drittklässler*innen die leistungsbezogenen Differenzen wahrnehmen, aber der größte Einfluss auf Differenzwahrnehmung von dem gezeigten Sozialverhalten innerhalb der Klasse ausgeht.

Schlüsselwörter: Soziale Wahrnehmung, Soziale Partizipation, Soziales Klassenklima, Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Leistungsdifferenzen

Perception of achievement differences in inclusive elementary classrooms – Results of a pilot study

Abstract

The conditions for success of inclusive education are often measured through learning and social development of the students, which depends on how different dimensions of differences are dealt with. The social classroom climate, the related social relations between teachers and students as well as between them (Krawinkel et al., 2017) can influence how differences are perceived (Sturm, 2013). Teachers' implicit requirements are reflected in classroom practices (Gellert & Hümmel, 2008). The question arises to what extent students can perceive these differences in achievements and describe how they deal with differences in class. In a pilot study, we investigated (1) how students assess themselves regarding their social and emotional inclusion and academic self-concept and (2) to what extent they perceive achievement differences within their inclusive school class. In 15 third grade primary school classes in North Rhine-Westphalia, 255 students were asked about their social inclusion, emotional inclusion and academic self-concept using the PIQ-S (Perceptions of Inclusion Questionnaire; Venetz et al., 2015). For an exploratory description of perceived differences, 44 students were also interviewed. The questionnaire data shows that, on average, third graders perceive themselves as highly socially and emotionally included. The qualitative content analysis (Mayring, 2015) revealed that the third graders comment achievement-related differences, but the greatest influence on the perception of differences comes from social behaviour displayed within class.

Keywords: social perception, social participation, social classroom climate, teacher-student relationship, achievement differences

Inklusive Schulklassen bilden einen sozialen Lernraum, der von Heterogenität, unterschiedlichen Lernausgangslagen und -bedingungen der Schüler*innen geprägt ist. Für die sonderpädagogische Praxis sind insbesondere Unterschiede in den Schulleistungen und sozial-emotionale Unterschiede bedeutsam (Zurbriggen & Venetz, 2018). Soziale Interaktionen zwischen Schüler*innen und zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen bilden dabei einen wesentlichen Teil des sozialen Lernklimas einer Klasse und den damit verbundenen sozialen Wahrnehmungen (Knickenberg et al., 2021), insbesondere wie Heterogenität in den unterschiedlichen Dimensionen anerkannt wird. Inwiefern sich die Schüler*innen innerhalb der Schulkasse sozial wohl, eingebunden und akzeptiert fühlen, soziale Interaktionen ausgeprägt sind und

Freundschaften existieren, sind Indikatoren für soziale Partizipation (Bossaert et al., 2013; Schwab, 2018; Zurbriggen et al., 2021). Gleichmaßen werden die Risiken für Schüler*innen mit Unterstützungsbedarfen in inklusiven Schulklassen untersucht, die häufiger sozial ausgegrenzt werden und sich weniger sozial akzeptiert fühlen. Leistungsstärkere Schüler*innen haben einen positiveren sozialen Status als leistungsschwächere (Huber & Wilbert, 2012; Krull et al., 2018). Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich zwischen sozialer Akzeptanz und positiv wahrgenommenen sozialen Verhaltensweisen (Schwab et al., 2015). Hinsichtlich des emotionalen Wohlbefindens gibt es unterschiedliche Befunde, die sowohl darauf hindeuten, dass dieses durch Schulleistung und sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe bedingt wird (McCoy &

Banks, 2012), als auch keinerlei Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bestehen (Schwab et al., 2015; Wild et al., 2015). Spezifische Subgruppenanalysen weisen darauf hin, dass sich interindividuelle Unterschiede beobachten lassen, d.h. je nach Schüler*innenprofil der Unterrichtsalltag in Zusammenhang mit Schulleistung und sozial-emotionalen Schwierigkeiten unterschiedlich erlebt wird (Zurbriggen & Venetz, 2018). In diesem Beitrag richtet sich der Fokus neben der Wahrnehmung dieser sozialen Beziehungen auf die Wahrnehmungsprozesse innerhalb der Beziehungen und somit auf die dabei entstehenden sozial konstruierten Prozesse, die Heterogenität bzw. den Umgang mit (Leistungs-)Differenz betrachten.

Soziale Wahrnehmungsprozesse und soziale Beziehungen im inklusiven Unterricht

Im Kontext des gemeinsamen Lernens und im Umgang mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen geht es vor allem um soziale Prozesse zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und diesen untereinander. Die Beziehungen der Lehrenden zu den einzelnen Lernenden wirken sich gesamtheitlich auf das Klassengefüge und die gegenseitige Wahrnehmung dessen aus (Helsper & Hummrich, 2014). Eder (2002, S. 214) beschreibt das Klassenklima als „kollektives Konstrukt“, das sozial geteilte Wahrnehmungen berücksichtigt, die über die individuellen Wahrnehmungen hinausgehen und u.a. aus der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen entstehen. Diese Wahrnehmung der Eingebundenheit und die positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung werden als zwei wesentliche Aspekte eines positiven Klassenklimas beschrieben und in Zusammenhang gestellt (Bosse et al., 2018; Krawinkel et al., 2017). Gleichzeitig belegen verschiedene Studien, dass Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen sich weniger eingebunden

wahrnehmen, was u.a. über Akzeptanz und freundschaftliche Beziehungen einschätzt wird (u.a. Huber & Wilbert, 2012; Schwab et al., 2015). Unterrichtsbezogen spiegelt sich emotionales Wohlbefinden als eine Teilkomponente in der Zufriedenheit mit der Schule und in Lernfreude wider, was durch die Qualität der sozialen Beziehungen zu anderen Mitschüler*innen auf emotionaler Ebene subjektiv eingeschätzt wird und in Zusammenhang mit der sozialen Eingebundenheit steht (Hascher & Edlinger, 2009; Zurbriggen & Venetz, 2018). Ebenso lassen sich Zusammenhänge zwischen sozialen Wahrnehmungen innerhalb sozialer Beziehungen und dem schulischen Selbstkonzept herstellen. Dabei geht es um „kompetenzbezogene Überzeugungen, schwierige Anforderungen in der Schule bewältigen zu können“ (Kleine et al., 2013, S. 285) bzw. die subjektive Einschätzung der eigenen Leistung. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in inklusiven Schulklassen weisen ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept auf, erfahren häufiger soziale Ausgrenzung, schätzen allerdings das soziale Miteinander in der Klasse ähnlich ein, wie ihre Mitschüler*innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (Krull et al., 2018; Kocaj et al., 2017). Es wurde festgestellt, dass eine aus Schüler*innenperspektive subjektiv beurteilte soziale Eingebundenheit sowie positiv wahrgenommene Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (LSB) Effekte auf das schulische Selbstkonzept haben. Dies gilt ebenso negativ gerichtet, wenn sich Veränderungen innerhalb dieser sozialen Beziehungen einstellen (Kleine et al., 2013). LSB als soziale, beständige Interaktionen, in der Lehrende und Lernende ihr Handeln wechselseitig aufeinander beziehen, lassen wiederum kollektiv Wahrnehmungen, wie z.B. Leistungserwartungen oder Einstellungen gegenüber bestimmten Heterogenitätsdimensionen entstehen. Bedeutsam ist allerdings, dass diese kognitiven Kategorien die Erwartungen der Lehrer*innen widerspiegeln, die sie an das Leistungs- und

Sozialverhalten ihrer Schüler*innen stellen (Schweer, 2019).

Soziale Wahrnehmung von (Leistungs-) Differenz im inklusiven Unterricht

Unterschiedlichkeit in bestimmten Merkmalen oder poststrukturalistisch formuliert ‚das Andere‘ bzw. ‚Nicht-Identische‘ wird im bisweilen unscharf formulierten Begriff der Differenz gefasst (Walgenbach, 2016, S. 42). Differenz existiert an sich nicht, sondern immer nur relational zwischen mindestens zwei Dingen, die im Hinblick auf ein Drittes als entweder gleich oder verschieden beschrieben oder produziert werden können (Dietrich, 2017). Diese Feststellung bringt ihrerseits eine Gleichheit hervor, auf Grundlage derer erst von Differenz gesprochen werden kann (Merl, 2019).

Dieser Beitrag orientiert sich an der Definition von Emmerich und Hormel (2017, S. 105; Hervorh. i. Orig.): „*Differenz* stellt einen in der Erziehungswissenschaft weithin etablierten Referenzbegriff dar, mit dem die pädagogische Bedeutsamkeit sozial konstituierter Unterschiede zwischen Individuen [...] angezeigt wird“. Gleichzeitig hebt Budde (2014) hervor, dass Differenz in sozialen Prozessen und nicht durch Dispositionen oder Merkmale hergestellt und somit sozial konstruiert wird. Dies bedeutet, dass die Heterogenität einer Lerngruppe nicht als gegeben angesehen werden sollte, sondern dahinterliegende Konstruktionsprozesse bzw. Mechanismen zur Entstehung dieser hinterfragt werden sollten (Berger et al., 2009). Die Unterrichtsakteur*innen gestalten unterrichtliche Praxis vor dem Hintergrund eigendynamischer Wissensbestände darüber, wie Unterricht abläuft. Das heißt, Unterricht ist nie ‚einfach da‘, sondern wird in sozialen Praktiken durch implizite Handlungen und routinierte Ordnungen erzeugt (Budde, 2014). Das Wissen darüber, wie Lehrer*innen beispielsweise Differenzen in unterrichtlichen Settings konstruieren, kann den Ansatz zur Verbesserung des Unterrichts für alle Schüler*innen liefern. Neben

der Veränderung von strukturellen Gegebenheiten sind die Praktiken der Lehrkräfte ein zentraler Aspekt und somit die differenzsensible Gestaltung der LSB (Sturm, 2013).

Die Beobachtung von Differenz ist im vorliegenden Beitrag ein wissenssoziologischer Zugang, der die Bearbeitung von Differenz zwischen Schüler*innen durch unterrichtliche Praktiken analysiert (Sturm, 2013). Diese Praktiken (z.B. durch sprachliche Handlungen) bringen eine implizite Ordnung von Differenz hervor, die von den Schüler*innen wahrgenommen und gegebenenfalls reproduziert wird (Rabenstein et al., 2013).

Dabei wird die Rolle der Differenzlinie ‚Leistung‘ besonders berücksichtigt. In diesem Kontext wird Leistung als kein objektives Maß verstanden, sondern entsteht in der sozialen Interaktion von Lehrer*innen und Schüler*innen, d.h. wird ebenso als Zuschreibung, gleichermaßen genutzt von Lehrenden wie Lernenden, sozial konstruiert und in diesem Kontext festgeschrieben (Bräu & Fuhrmann, 2015; Rabenstein et al., 2013; Sturm & Wagner-Willi, 2015; Wagner-Willi et al., 2018). Demzufolge werden Leistungserwartungen bzw. die Definition von guter Leistung implizit über die LSB transportiert und u.a. durch Rückmelde- und Aufmerksamkeitsverhalten der Lehrkraft von den Schüler*innen erschlossen (Gellert & Hümmer, 2008). Leistungsdifferenzen werden kategorial in leistungsstark und leistungsschwach unterschieden. In einer videobasierten Untersuchung konnten Sturm und Wagner-Willi (2015) rekonstruieren, inwiefern Lehrkräfte und Schüler*innen leistungsbezogene Differenzen herstellten. So wurden innerhalb von kooperativen Aufgabebearbeitungen, die als partizipierend didaktisch umgesetzt wurden, Leistungsunterschiede wahrgenommen, die dann zu individueller anstelle kooperativer Bearbeitung führten. Das deutet darauf hin, dass verschiedene unterrichtliche Situationen, wie z.B. Differenzierungsmaßnahmen, Aufgabenzuteilungen und Rückmeldungen bezogen auf die konstruierten Leistungs-

anforderungen in der Schulklasse unterschiedlich wahrgenommen werden können. Entscheidend könnte somit auch der (positive) Umgang mit leistungsbezogenen Unterschieden dafür sein, inwiefern die Schüler*innen über ihre eigenen Leistungen bzw. Leistungsfähigkeit nachdenken (akademisches Selbstkonzept) und die wahrgenommenen Leistungsunterschiede Einfluss darauf nehmen, inwiefern sie sich im Klassenverband eingebunden oder ausgeschlossen fühlen (soziale Inklusion, emotionales Wohlbefinden). Aufgrund der Zusammenhänge zwischen akademischen Selbstkonzept und eingeschätzter sozialer Inklusion (u.a. Kleine et al., 2013) würden sich Schüler*innen mit positiven leistungsbezogenen Selbstkonzept sozial eingebundener fühlen.

Frage- und Zielstellung

Aufgrund der theoretischen Betrachtung rücken zunächst wahrgenommene Leistungsunterschiede in inklusiven Schulklassen in den Fokus, da diese innerhalb sozialer Interaktionen konstruiert werden. In einer ersten Pilotstudie werden diese aus der Perspektive der Schüler*innen explorativ untersucht und gleichzeitig deren Einschätzungen über soziale und emotionale Inklusion sowie das akademische Selbstkonzept erhoben. Dabei stehen folgende zwei Fragestellungen im Mittelpunkt:

1. Wie schätzen sich Schüler*innen hinsichtlich ihrer sozialen Eingebundenheit, dem emotionalen Wohlbefinden und leistungsbezogenen Selbstkonzept in der Schulklasse selbst ein?
2. Inwiefern nehmen Schüler*innen Leistungsunterschiede innerhalb ihrer inklusiven Schulkasse wahr?

Ziel ist es, explorativ zu betrachten, welche Aspekte von Leistungsunterschieden und welcher Umgang mit Leistungsunterschieden in einer Schulklasse von den Schüler*innen überhaupt wahrgenommen werden und andererseits, wie sie die eigene soziale Parti-

zipation und das soziale differenzbezogene Klima einschätzen. Dieser erste Schritt steht somit vor einer weiteren Untersuchung, die komplexe unterrichtliche Praktiken und den Einfluss der LSB im Weiteren betrachtet.

Methodisches Vorgehen

Design und Stichprobe

Die Pilotstudie wurde im ersten Schulhalbjahr 2019/2020 an 15 inklusiven Grundschulklassen im dritten Schuljahr in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, die sich in ländlichen und städtischen Gebieten verteilen. Insgesamt nahmen $N = 255$ Schüler*innen (43,9 Prozent Mädchen) an der Fragebogenerhebung und $n = 44$ am leitfadengestützten Interview teil. Um zwei bis vier Interviewkinder aus jeder Schulklasse quasi-zufällig zu bestimmen, wurden jeweils das jüngste und das älteste Kind ausgewählt. Da die Altersspanne innerhalb einer Klasse nicht größer als ein Jahr ist, ist das Alter hier kein beeinflussender Faktor. Leistungsbezogene Kriterien bzw. Unterstützungsbedarfe wurden für die Auswahl und das explorative Vorgehen nicht einbezogen. Die Erhebung fand jeweils zu einem Termin pro Klasse statt. Zunächst erfolgte die Fragebogenuntersuchung, an der alle Schüler*innen der Klassen teilnahmen. Anschließend fanden die Einzelinterviews statt, die durchschnittlich 10-15 Minuten dauerten.

Instrumente

Als Fragebogen wurde der PIQ-S (Perceptions of Inclusion Questionnaire; Vernetz et al., 2015) eingesetzt. Er wurde für die Jahrgangsstufen 3-9 (bzw. Alter von 8 bis 16 Jahren) konzipiert und liegt in einer Version für Lehrkräfte, Eltern und als Selbsteinschätzung der Schüler*innen in verschiedenen Sprachen übersetzt vor. Der PIQ-S als Schüler*innenversion besteht aus insgesamt 12 Items und drei nachgewiesenen Dimensio-

nen von Inklusion: Soziale Inklusion (z.B. „Ich komme mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus.“), emotionale Inklusion (z.B. „Ich habe keine Lust in die Schule zu gehen.“) und akademisches Selbstkonzept (z.B. „Ich bin ein guter Schüler/eine gute Schülerin.“). Die jeweils vier Items der drei Dimensionen werden auf einer vierstufigen Likert-Skala mit den Antwortoptionen „stimmt gar nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“ und „stimmt genau“ präsentiert. Aufgrund der geringen Anzahl und verständlichen Formulierung der Items kann der PIQ-S ökonomisch bei heterogenen Lerngruppen eingesetzt werden (Zurbriggen et al., 2017). Im Rahmen der hier vorliegenden Pilotstudie ($N = 255$) wurde für den PIQ-S eine interne Konsistenz von Cronbachs $\alpha = .78$ berechnet. Für die Subskalen ergaben sich knapp akzeptable bis gute Konsistenzen: Soziale Inklusion ($\alpha = .69$), emotionale Inklusion ($\alpha = .83$) und akademisches Selbstkonzept ($\alpha = .69$). Ziel ist es, durch diese quantitativen Indikatoren erste Hinweise zu erhalten, inwiefern sich die Schüler*innen einer inklusiven Grundschule sozial und emotional integriert fühlen, ihre Beziehungen zu anderen Mitschüler*innen und das eigene leistungsbezogene Selbstkonzept einschätzen.

Für das Interview wurde ein Leitfaden mit 29 halboffenen Fragen konzipiert. Diese wurden auf der theoretischen Basis um (Leistungs-)Differenz in unterrichtlichen Settings entwickelt. Es wurden die folgenden fünf Kategorien deduktiv abgeleitet: Soziale Integration (Huber & Wilbert,

2012), Emotion und Motivation, akademisches Selbstkonzept (Zurbriggen & Venetz, 2018), Leistungskonzept (Merl, 2019), Differenzwahrnehmung (Rabenstein et al., 2013; Sturm, 2017). Aus den theoretischen Grundlagen wurden Thesen extrahiert, die nach dem SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsummieren) (Helfferich, 2011) zusammengefasst und thematisch in Interviewfragen umgewandelt wurden.

Beispielfragen:

- Frage 1: Was ist für dich ein*e gute*r Schüler*in?
- Frage 14: Warum sind manche Kinder beliebt? Warum sind manche unbeliebt?
- Frage 15: Wie findest du Gruppenarbeiten, bei denen ihr selbst aussuchen dürft, mit wem ihr zusammenarbeiten wollt?
- Frage 19: Was glaubst du, was deiner*m Lehrer*in bei euch Schüler*innen wichtig ist?
- Frage 22: Was denkst du, wofür sind Noten da?
- Frage 28: Wie würde dein*e Lehrer*in dich beschreiben?

Da es in dieser Pilotierungsphase zunächst um Wahrnehmungen der Schüler*innen geht und weniger um die damit verbundenen unterrichtlichen Praktiken, die die Wahrnehmung und die Konstruktion von Leistungsdifferenzen beeinflussen können, werden die Interviews mit der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)

Tabelle 1

Auszug Kodiermanual

Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Differenzwahrnehmung (deduktiv)	Die Kinder beschreiben Situationen oder äußern Einschätzungen über die Unterschiedlichkeit der Schüler*innen ihrer Klasse	„[Kind 6] kriegt eh mit [Kind 7] etwas anderes, weil die nicht so gut (--) ehm (2.0) also was ich sehe dass die nicht so gut rechnen können und die Zahlen nicht gut (-) darum bekommen die eine Extrastunde“

zusammenfassend und kategorienbildend ausgewertet. Als Analyseeinheit wurde jede Einheit definiert, die Bedeutung trägt und der Einbezug von latentem Gehalt von Äußerungen zugelassen. Das Kodieren geschah anhand eines Kodierleitfadens (siehe Tab. 1) von einer unabhängigen Person und wurde fortlaufend kommunikativ validiert. Innerhalb dieses interpretativen, systematischen Vorgehens wurden die Gütekriterien und Kriterien qualitativer Methoden im Besonderen (hier dem Kriterienkatalog nach Steinke, 2005) angelegt. Zur Validität kann festgehalten werden, dass das Kategoriensystem dergestalt erstellt wurde, dass es im Sinne der Fragestellung die zentralen Aussagen des Materials erfassen kann (Schreier, 2014). Die Reliabilität gibt vor, dass ein intersubjektiv-konsensuales Textverständnis angestrebt werden soll, was nicht notwendigerweise mit der Berechnung eines Interrater-Koeffizienten einhergeht (ebd.). Nach dem Kodieren der Analyseeinheiten wurde das Material zusammengefasst, indem es paraphrasiert, generalisiert und reduziert wurde.

Ergebnisse

Wahrnehmung sozialer und emotionaler Inklusion sowie des akademischen Selbstkonzepts

Für den PIQ-S wurde ein Gesamtwert für die 12 Items und Gesamtwerte für alle drei Subtests ermittelt, um deskriptive Verteilungskennwerte bezüglich der Dimensionen zu erhalten. Für die Gesamtstichprobe ($N = 255$) zeigt sich auf Mittelwertebene ein durchschnittlicher Wert von 40.76 ($SD = 5.45$) bei einem möglichen Maximum von 48. Dies deutet auf eine hohe Zufriedenheit hinsichtlich sozialer Eingebundenheit in einer inklusiven Schulklasse im dritten Schuljahr hin. In Tabelle 2 werden die Mittelwerte der Subskalen im Überblick gezeigt.

Inferenzstatistisch wurden Korrelationen nach Pearson berechnet, um lineare Zusammenhänge zwischen den Subtests zu prüfen. Zwischen sozialer Inklusion und emotionaler Inklusion besteht ein moderater signifikanter Zusammenhang, d.h. je besser sich die Drittklässler*innen sozial eingebunden fühlen, desto höher schätzen sie gleichzeitig ihr emotionales Wohlfühlen innerhalb ihrer Schulklasse ein. Das akademische Selbstkonzept korreliert ebenso moderat mit der sozialen Inklusion, hingegen zeigt sich ein geringer signifikanter Zusammenhang mit dem emotionalen Befinden.

Tabelle 2

Deskriptive Werte und Korrelationen der Skalen des PIQ

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1 Soziale Inklusion	14.26	2.19	-		
2 Emotionale Inklusion	13.80	2.88	.35**	-	
3 Akademisches Selbstkonzept	12.70	2.54	.30**	.17**	-

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Wahrnehmung von Leistungsdifferenzen

Zu den deduktiv aus der Theorie gewonnenen Kategorien ergaben sich noch weitere induktive Kategorien aus dem Material, die alle zusammengefasst in Tabelle 3 aufgeführt sind.

Hinsichtlich der Fragestellung, inwiefern die Schüler*innen Leistungsdifferenzen innerhalb ihrer inklusiven Schulkasse wahrnehmen und wie sie sich vor diesem Hintergrund hinsichtlich ihrer sozialen Eingebundenheit in der Schulklasse selbst einschätzen, werden nun die Kategorien K2: Soziale Integration, K3: Selbstkonzept, K4: Emotion und Motivation und K5: Differenzwahrnehmung zusammenfassend in ihren Kernaussagen dargestellt.

Soziale Integration (K2)

Die Grundschüler*innen äußern sich über eine wahrgenommene Unterschiedlichkeit untereinander, bei gleichzeitig wahrgenommener Gleichbehandlung. Der Beliebtheitsgrad ist schwankend, jedoch ohne eine deutlich wahrgenommene Bevorzugung durch die Lehrkraft. Den leistungsschwächeren Schüler*innen muss sich die Lehrkraft mehr zuwenden, was aber nichts mit der Sympathie zu tun hat. Die Heterogenität der Klasse wird deutlich geäußert und Unterschiede werden hauptsächlich aufgrund von störendem Verhalten beschrieben, worüber auch Beliebtheit und Unbeliebtheit in der Klasse wahrgenommen werden. Die Schulleistungen spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Beliebte Schüler*innen werden als witzig und leistungsbereit beschrieben.

Kooperative Lernformen werden im Unterricht bevorzugt. Hier wird die freie Wählbarkeit von Gruppen positiv bewertet, wobei hier zum einen vorrangig Freund*innen gewählt werden, aber zum anderen auch ein Potential wahrgenommen wird, dass neue Freundschaften durch zugeteilte Gruppen entstehen können. Bei der freien Gruppenwahl haben die Schüler*innen Angst, bei der Wahl abgelehnt oder nicht gewählt zu werden. Freundschaften zeichnen sich durch gemeinsames Spiel aus und dadurch, dass Mädchen generell beliebter sind. Die positive Haltung zur Schule und das soziale Klassenklima werden maßgeblich über das freundschaftliche Verhältnis zu Klassenkamerad*innen moderiert. Grundsätzlich befinden sich die interviewten Schüler*innen überwiegend in Freundschaften und durch soziale Beziehungen integriert. Die sozialen Interaktionen und der Aufbau von Beziehungsstrukturen werden auch in den Pausen verortet. Schüchtere Schüler*innen haben hier einen Nachteil, wobei sich aber auch weniger gut integrierte Schüler*innen kleine soziale Räume schaffen.

Selbstkonzept (K3)

Die eigenen Leistungen werden meist in Abhängigkeit zu Schulfächern formuliert. Dabei steht die Bedeutung der Leistungsfähigkeit in einzelnen Fächern mitunter in keinem Zusammenhang mit der tatsächlichen Leistungsfähigkeit. So ist es z.B. wichtig, „gut“ in der Schule zu sein, obwohl die eigenen Fähigkeiten im Vergleich zu Mitschüler*innen als nur im Mittelfeld ansiedelt wahrgenommen werden.

Tabelle 3
Kategoriensystem

Code	Kategorienbezeichnung	Fundstellen
K1	Leistungskonzept	361
K2	Soziale Integration	293
K3	Selbstkonzept	132
K4	Emotion und Motivation	126
K5	Differenzwahrnehmung	63

Emotion und Motivation (K4)

Die Motivation zur Schule zu gehen, wird vereinzelt von bestimmten Fächern oder Aktivitäten moderiert und eingeschränkt. Jedoch wird die Schule überwiegend als positiver Ort beschrieben, an dem man Spaß haben und soziale Kontakte pflegen kann. Negative Bedingungen können Aspekte wie „sehr lange Schultage“ sein oder der Umstand, krank in die Schule gehen zu müssen. Zwei Schüler*innen referieren die Relevanz der Institution Schule für das spätere Arbeitsleben.

Die Einteilung von konkreten Schulfächern in besonders beliebte oder unbeliebte Fächer fällt heterogen aus. Praktisch jedes der genannten Fächer, die im Material auftauchen (Mathematik, Deutsch, Kunst, Religion) werden sowohl in der einen als auch in der anderen Kategorie genannt. Lediglich Sport bzw. Schwimmen wird in den Interviews ausnahmslos positiv erwähnt. Ein*e Schüler*in nannte zusätzlich die Frühstückspause als bevorzugtes „Fach“ bzw. Aktivität. Die Einstellungen zu Schulfächern sind aber bei allen Schüler*innen stark divergierend. Niemand äußerte z.B. alle Fächer gleich gerne zu haben. Noten spielen eine Rolle, um eine Position zu markieren. So werden Noten als Vehikel genannt, damit Eltern wissen, wie der Stand des Kindes in der Schule ist. Gute Note sorgen dafür, dass Ärger vermieden werden kann und sogar für Belohnungen. Generell werden Noten sowohl abgelehnt als auch positiv bis neutral bewertet. Ein direkter Bezug zur eigenen Performanz wird nicht hergestellt.

Differenzwahrnehmung (K5)

Differenz wird vorwiegend positiv eingeschätzt. Merkmale, die Differenz markieren können, sind z.B. Geschlecht, aber auch Verhalten, was sich im Lehrkraftverhalten widerspiegelt. Die Lehrkraft behandelt Schüler*innen aus deren Sicht anders (wobei unklar ist, was anders ist), wenn sie nicht zuhören, im Unterricht stören oder

aggressives Verhalten zeigen. Bei der Beliebtheit unterscheide die Lehrkraft jedoch nicht. Die Lehrkraft gehe zwar unterschiedlich auf die Schüler*innen ein, bleibe dabei aber objektiv und fair bzw. sollte es tun. Es wurde auch geäußert, dass alle Schüler*innen den gleichen Stellenwert im Unterricht haben, was sich in der Aufmerksamkeit der Lehrkraft allen gegenüber widerspiegelt, jedoch bedürfen schlechte (nicht näher ausgeführt) Schüler*innen mehr Zuwendung. Von den Schüler*innen wird eine Differenzierung durch Aufgabenformate berichtet. Dieses Vorgehen wird zum einen in seiner Funktion als Unterstützung und Verbesserung von Leistung, zum anderen in der Individualität jedes Einzelnen erklärt. Die Klasse wird grundsätzlich heterogen wahrgenommen. Als differenzierende Faktoren werden „gute*r“ und „schlechte*r“ Schüler*in genannt, ebenso Arbeitstempo, Aufmerksamkeit und generell Verträglichkeit („ärgern“, „lieb“ sein). Hauptsächlich wird Differenz aus Sicht der Schüler*innen über die Unterschiede in den schulischen Aufgaben und Unterrichtsstörungen hergestellt.

Alle Schüler*innen der Klasse werden grundsätzlich gleichbehandelt und Fehlverhalten wird sanktioniert. Sich selbst positionieren die Schüler*innen in Relation zu ihren Mitschüler*innen als „besser“, „schlechter“ oder „gleich gut“.

Diskussion

Im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie wurden zunächst über einen explorativen Zugang soziale Wahrnehmungen in inklusiven Schulklassen untersucht. Dabei standen in der Fragebogenerhebung die Einschätzung sozialer Inklusion, emotionalem Erleben und des leistungsbezogenen Selbstkonzeptes im Fokus, während die Wahrnehmungen aus den Interviewdaten vor allem über die Differenzwahrnehmung (K5) und Äußerungen zur sozialen Integration (K2) beschrieben werden können.

Die Ergebnisse des PIQ-S weisen darauf hin, dass die Schüler*innen sich aufgrund von sozialen Kontakten und Freundschaften in ihrer Klasse wohlfühlen (soziale Inklusion) und dies auch in Zusammenhang damit steht, dass sie gerne zur Schule gehen (emotionale Inklusion). Diese Hinweise zeigen sich auch in den Interviewdaten, da die Schüler*innen sich positiv über das soziale Klassenklima aufgrund ihrer Freundschaften und sozialen Interaktionen äußern (siehe auch Knickenberg et al., 2021).

Die leistungsbezogene Selbsteinschätzung der Schüler*innen, d.h. wie konkret schwierige Aufgaben bewältigt werden können und inwiefern sie sich als leistungsstark bezeichnen, korreliert in den vorliegenden Daten nur sehr gering mit dem emotionalen Wohlfühlen. Dies bestätigen auch Befunde von Zurbriggen (2016) oder Krull et al. (2014) hinsichtlich des sozialen Klassenklimas, was darauf hindeutet, dass Schüler*innen ihre Leistungsfähigkeit bzw. leistungsbezogenes Selbstkonzept unabhängig von ihrer subjektiven Wahrnehmung des emotionalen Wohlfühlens oder auch der Wahrnehmung der sozialen Struktur einschätzen. Darüber hinaus wird vermerkt, dass das gemeinsame Erleben von Schüler*innen sehr individuell beschrieben werden kann (Zurbriggen & Venetz, 2018). Die im PIQ-S abgebildete Ausprägung des leistungsbezogenen Selbstkonzepts wird in den Interviews eher domänenspezifisch beschrieben. Darüber hinaus konnte bestätigt werden, dass mit steigendem akademischen Selbstkonzept, sich die Schüler*innen sozial eingebundener einschätzten. Im Kontext von Leistungsdifferenzen wird dies u.a. in der Hinsicht bedeutsam, weiterführend zu untersuchen, inwiefern sich z.B. Schüler*innen mit geringem leistungsbezogenem Selbstkonzept darüber äußern, wie ihre Mitschüler*innen und Lehrer*innen mit Leistungsunterschieden umgehen.

Die soziale Wahrnehmung von Leistungsdifferenzen vollzieht sich wiederum auf zwei Ebenen. Zum einen implizit über das Lehrer*innenhandeln auf unterricht-

licher Ebene, wie z.B. wahrgenommene differenzierende Aufgabenformate und das damit verbundene individuelle Lerntempo, ebenso wie eine gesteigerte Aufmerksamkeit und erhöhte Zuwendung für leistungsschwächere Schüler*innen. Zum anderen auf der Verhaltensebene der Schüler*innen. Der starke Fokus auf der Verhaltensebene lässt sich u.a. damit begründen, dass sich bei jüngeren Schüler*innen soziale und fachliche Kompetenzen hinsichtlich der Leistungserwartungen der Lehrkraft noch nicht unterscheiden (Ahnert et al., 2013). Bezüglich der Interviewdaten zeigt sich, dass gute Schulleistung zwar mit sozialer Anerkennung einhergeht, allerdings für das Klassenklima und Freundschaften vordergründig eher gezeigtes (unterrichtsstörendes) Verhalten eine Rolle spielt. Ähnliches konnte auch Garotte (2020) nachweisen, die zeigte, dass die akademische Leistung ein relevanter Faktor für die Auswahl von Gleichaltrigen im akademischen Kontext ist und hier überwiegend Kinder mit ähnlichen Leistungsniveaus gewählt wurden. Weiterhin stellte sie jedoch fest, dass dieses Wahlverhalten nur für den akademischen Kontext gilt. In spielerischen Settings wählten Schüler*innen durchaus Gleichaltrige mit ungleichen Leistungsniveaus.

Limitierend ist festzuhalten, dass ausschließlich der Schüler*innenfragebogen (PIQ-S) verwendet wurde und somit keine weiteren Aussagen aus Fremdperspektive von Lehrer*innen gemacht werden können. Außerdem wurde nicht erfasst, welchen sozialen Status die Schüler*innen innerhalb ihrer Klasse tragen und inwiefern sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vorlag. Für eine Folgestudie wäre diese Erfassung hinsichtlich der Fremd- und Selbsteinschätzung von Schulleistung, Unterstützung und sozialer Partizipation als zusätzliche Kontrollvariablen bedeutsam (McCoy & Banks, 2012; Schwab, 2016), ebenso für die Analyse gruppenspezifischer Unterschiede. Der PIQ-S war für diese erste Pilotstudie ein geeigneter Ausgangspunkt, um erste Einschätzungen innerhalb der drei Dimensionen zu

erfassen (Venetz et al., 2015), wurde allerdings aufgrund der fehlenden Normwerte i.S. eines Screenings eingesetzt.

Für den Interviewleitfaden ergeben sich Hinweise hinsichtlich der Präzisierung der deduktiven Kategorien und insgesamt Reduzierung der Leitfragen, um einen Frage-Antwort-Modus zu verhindern. Hierfür wäre denkbar, mit einer Art Stimulus (Bild, Geschichte) zu arbeiten, zu dem die Schüler*innen sich offener äußern können. Des Weiteren ist der Konkretisierungsgrad der Fragen anzumerken, da diese mitunter zu konkret bzw. zu nah am Gegenstand formuliert wurden. Weiterhin ist zu klären, welche Indikatoren in Zusammenhang mit sozialen Wahrnehmungen und Konstruktionsprozessen innerhalb der LSB stehen. Anhand der Interviews konnten nur wenige Fundstellen bezüglich der Kategorie Lehrer*innenverhalten gefunden werden, was für eine differenziertere Weiterentwicklung spricht. Den Drittklässler*innen gelang es nur wenig, die Perspektive der Lehrkraft einzunehmen.

Ausblickend für folgende Forschungsarbeiten ist festzuhalten, dass für die Erfassung unterrichtlicher Praktiken der Lehrenden aus der Perspektive der Schüler*innen methodisch ein rekonstruktiven Zugang (z.B. Videographie) zu wählen ist, um die praxeologische Ebene der Differenzierung und -wahrnehmung sichtbar machen zu können (Sturm, 2017; Sturm & Wagner-Willi, 2016). Weiterführende Zielstellung ist es, qualitative Daten entsprechend zu kodieren und diese mit den quantitativ erhobenen Konstrukten zu modellieren, um herauszufinden, welchen Einfluss wahrgenommene und konstruierte Leistungsunterschiede auf die soziale Wahrnehmung im Schulklassenkontext und das akademischen Selbstkonzept auf individueller Ebene nehmen können.

Literatur

- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schei-
derwind, J., & Fischer, R. (2013). The
impact of teacher-child relationships on
child cognitive performance as explored
by a priming paradigm. *Developmental
Psychology*, 49, 554–567.
- Berger, P., Luckmann, T., Plessner, H., &
Plessner, M. (2009). *Die gesellschaftliche
Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie
der Wissenssoziologie*. Fischer.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry,
K. (2013). Truly included? A literature
study focusing on the social dimension of
inclusion in education. *International Journal
of Inclusive Education*, 17(1), 60–79.
- Bosse, S., Henke, T., & Spörer, N. (2018).
Inklusion aus der Perspektive der Lernen-
den: Veränderungen des Sozialklimas im
Verlauf der Grundschulzeit. In K. Rath-
mann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung
und Wohlbefinden in der Schule: Heraus-
forderung Inklusion* (S. 256–271). Beltz
Juventa.
- Bräu, K., & Fuhrmann, L. (2015). Die so-
ziale Konstruktion von Leistung und Lei-
stungsbewertung. In K. Bräu & Ch. Schli-
ckum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in
Schule und Unterricht. Zu den Kategorien
Leistung, Migration, Geschlecht, Behinde-
rung, Soziale Herkunft und deren Inter-
dependenzen* (S. 49–64). Budrich. [https://
doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd](https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd)
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten?
In A. Tervooren, N. Engel, M. Göh-
lich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Päda-
gogik. Ethnographie und Differenz in
pädagogischen Feldern. Internationale
Entwicklungen erziehungswissen-
schaftlicher Forschung* (S. 133–148).
transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.133>

- Dietrich, C. (2017). Im Schatten des Vielfaltsdiskurses: Homogenität als kulturelle Fiktion und empirische Herausforderung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 123–138). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_7
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 213–229.
- 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. 103–121). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6
- Garotte, A. (2020). Academic Achievement and Social Interactions: A Longitudinal Analysis of Peer Selection Processes in Inclusive Elementary Classrooms. *Frontiers in Education*, 5(4). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00004>
- Gellert, U., & Hümmer, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11(2), 288–311.
- Hascher, T., & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 105–122.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 32–58). Prolog-Verlag.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147–165.
- Kleine, L., Schmitt, M., & Doll, J. (2013). Soziale Beziehungen und das schulische Selbstkonzept während der Grundschulzeit. *ZSE*, 33(3), 283–299.
- Knickenberg, M., Stöcker, A., & Zurbriggen, C. (2021). Inklusives Klassenklima. Zur Bedeutung der sozialen Dimension des Klassenklimas unter Berücksichtigung von Heterogenität. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 36–42). Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P., & Stanat, P. (2017). Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 302–315). Münster: Waxmann.
- Krawinkel, S., Südkamp, A. S., & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(3), 277–295.

- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa?: A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 235–253.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 81–97.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Julius Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. *Zeitschrift Für Pädagogik, 59*(5), 668–690.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung, 15*(1), o.S.
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30*(4), 227–236. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187>
- Schwab, S. (2018). Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 238–255). Beltz Juventa.
- Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V., & Wimberger, T. (2015). Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43*(4), 265–274. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000363>
- Schweer, M. K. W. (2019). Soziale Wahrnehmung im Unterricht – Grundlage pädagogischer Beziehungen. In U. Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen* (S. 61–72). Beltz Juventa.
- Steinke, I. (2005). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 319–332). Rowohlt.
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften, 35*(1), 131–146. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4905>
- Sturm, T. (2017). Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. *Zeitschrift Für Interpretative Schul- Und Unterrichtsforschung, 5*(1), 63–76. <https://doi.org/10.3224/zisu.v5i1.04>
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2015). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16*(2), 231–248. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24327>
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik, 62*, 75–89.
- Venet, M., Zurbruggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. Deutsche Version. <https://www.piqinfo.ch>
- Wagner-Willi, M., Sturm, T., Wagener, B., & Elseberg, A. (2018). *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I: Eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen*. Abschlussbericht zum SNFProjekt 100019_152751. https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/27462/Abschlussbericht_snf_06-18_geku%cc%88rzt.pdf?sequence=1


- Walgenbach, K. (2016). Von Differenz zu Differenzen: Methodologische Herausforderungen und Chancen einer Komplexitätssteigerung in der Historischen Bildungsforschung. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz: Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 39–62). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10003-2_3
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des Bi-Lief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtsentwicklungsforschung*, 43(1), 7–21.
- Zurbriggen, C., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>
- Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2018). Diversität und aktuelles emotionales Erleben von Schülerinnen und Schülern im inklusiven Unterricht. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 87–102). Waxmann.
- Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2017). A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>
- Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte. Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13140-1>


AutorInnenhinweis

Korrespondenzadresse:

Dr. Claudia Wittich
 claudia.wittich@uni-muenster.de
 Westfälische Wilhelms-Universität
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Schulpädagogik - Inklusive Bildung
 Bispinghof 5/6
 48143 Münster

Dr. Anne Schröter
 anne.schroeter@ifs.uni-hannover.de
 Leibniz Universität Hannover
 Institut für Sonderpädagogik
 Pädagogik bei Beeinträchtigung des Lernens
 Schloßwender Str. 1
 30159 Hannover

 Claudia Wittich
<https://orcid.org/0000-0002-9792-1732>

 Anne Schröter
<https://orcid.org/0000-0002-7167-7575>

Erstmals eingereicht am 30.06.2021
 Letzte Überarbeitung eingereicht am
 17.3.2022
 Angenommen am 29.5.2022