

gegen die Umstände totaler Inklusion in die Gemeinschaft der Ausgegrenzten² durch Schaffung von Anpassung an diese und deren Verstetigung.«

Die Machtstrukturen im Diskurs widersprechen damit einem emanzipatorischen Anspruch der als heterogen beschriebenen Subjekte, welche selbst nur eine eingeschränkte, exkludierte Sprechrolle haben.

5.2 Die Rede von Leistung als Wahrheitsregime

Leistung ist nicht nur eine Differenzkategorie unter vielen, nach der die Schüler*innen bewertet werden. Die Leistung definiert das Erreichen des Bildungs- oder Lernziels und das Lernziel gibt wiederum vor, was legitime Lösungswege sind. Diese Logik des Unterrichts wird übertragen auf die Auseinandersetzung mit Heterogenität und Inklusion. Die Rede von der Leistung ist als Wahrheitsregime (vgl. Nigro 2015; Cameron und Kourabas 2013; Foucault 1976, 1992 [1981]) zu betrachten: eine Formulierung, welche sich auf die Steigerung der Leistung bezieht, ist das notwendige Kriterium, um zu den Sprechenden (und Gehörten) Subjekten zu gehören. Differenzen werden als relevant erachtet, wenn ihnen ein Einfluss auf die Zielkategorie Leistung zugerechnet wird. So bezeichnen auch Gröhlich et al. in ihrem Definitionsversuch von Heterogenität (vgl. Kapitel 3.1) »die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schülerschaft« (Gröhlich et al. 2009, S. 87) als entscheidend. Diese Fokussierung ist aus dreierlei Gründen problematisch. Erstens entstehen somit Widersprüche zu normativen Setzungen, die dem Kind um des Kindes Willen gerecht werden wollen. Zweitens ist der Heterogenitätsdiskurs damit wesentlich geschlossener, als die geläufigen Darstellungen von einer naturalistisch vorgefundenen Vielfalt entsprechend einem weiten Heterogenitäts- und Inklusionsverständnis vermuten lassen. Und drittens ist der Leistungsbegriff in sich höchst strittig, da die Definition von Leistung immer an Macht geknüpft ist (vgl. Heid 2012, S. 25ff.).

Der Begriff des Wahrheitsregimes, geprägt durch Michel Foucault, steht dafür, wie Wahrheit oder die richtige Rede mit Macht verbunden sind. Es geht

2 Feuser ist ein erklärter Gegner der Sonderschulen und Förderzentren, da er diese als Container begreift, welche die Betroffenen »vom Rest der Gesellschaft« (Feuser 2014, S. 17) ausschließen. Die Personen werden nicht in die Gesamtgesellschaft inkludiert, sondern es fände die Inklusion in eine Art Parallelgesellschaft statt.

nicht darum, was tatsächlich wahr wäre – also Heterogenität und Leistung als nicht lösbar zu bezeichnen – sondern dass diese Verknüpfung sozial wirksam ist. So fungiert das Wahrheitsregime als Ausschließungsmechanismus, in dem bestimmte Formulierungen und Bezugnahmen notwendig werden, um am Diskurs teilnehmen zu können. So wird kontrolliert, dass nach den Regeln des Diskurses gesprochen wird. Wer praktische Handlungsanweisungen oder relevante Aussagen in Bezug auf Heterogenität treffen möchte, der*die muss Leistungseffekte reflektieren. Wenn beispielsweise Bohl et al. somit nach den »Charakteristika, didaktischen Implikationen und Forschungsbefunden verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität« (Bohl et al. 2011) fragen, dann verfolgen sie dabei explizit das Ziel, diese Maßnahmen zu bewerten. Der Maßstab ist eine verbesserte Leistung (ebd., S. 2). Bei der Betrachtung von Wahrheitsregimen geht es nicht um die Offenlegung einer Wahrheit, sondern um die Problematisierung von Machteffekten.

Insbesondere, da das Erlangen einer hohen schulischen Leistung gesellschaftlich als das grundlegende Kriterium für sozialen Aufstieg angesehen wird, lässt sich auch argumentieren, dass eine am Leistungsbegriff ausgerichtete Inklusion ebenso das Ziel verfolgt, dem Individuum gerecht zu werden oder zumindest gerechte Chancen zu ermöglichen. Die Fokussierung auf schulische Leistung ist jedoch ein äußerst machtvolleres Messinstrument, welches von außen an das Kind herangetragen wird. Für eine auf Teilhabe und Emanzipation ausgerichtete Inklusion reicht dieses – bei allem guten Willen – nicht aus. Die Kategorie Leistung steht selten für sich, sondern vielmehr werden die übrigen Differenzkategorien im Diskurs auf diese bezogen oder als Einflussfaktoren auf die Leistung der entsprechenden Merkmalsträger präsentiert, diskutiert und untersucht. Kerstin Rabenstein und Julia Steinwald argumentieren, dass vor allem jene personenbezogenen Merkmale in den Blick geraten, die im Verdacht stehen, die Leistung der Schüler*innen zu beeinflussen beziehungsweise als solche konstruiert werden (vgl. Rabenstein und Steinwald 2013, S. 87f.). Somit ist die Leistung nicht nur eine Zielkategorie, sondern steht gleichzeitig auch am Anfang der Auseinandersetzung, da sie bestimmt, welche anderen Differenzen betrachtet werden und als relevant gelten. In Beschreibungen zur »Herausforderung: Heterogenität« (Prenzel 2013) beispielsweise auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung erscheinen die »unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten« (ebd.) direkt im Teaser und vor allen anderen Differenzkategorien. Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz sprechen in ihren Empfehlungen zur »Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt« (Kultusministerkonferenz

und Hochschulrektorenkonferenz 2015) bereits im ersten Satz vom Ziel den »bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen« (Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 2). Heidrun Stöger und Albert Ziegler schreiben in einem Artikel in *Schulpädagogik heute*, dass »Heterogenität dann vor [liegt], wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.« (Stöger und Ziegler 2013, S. 7). Dies klingt, als ob lediglich von einer Heterogenität der Maßnahmen die Rede sei, jedoch werden diese aus den Merkmalen der Schüler*innen abgeleitet. Hier lässt sich fragen, inwiefern dies mit einem weiten Inklusionsverständnis vereinbar ist. Zwar können auch aus dieser Perspektive theoretisch eine große Vielfalt an Differenzkategorien Beachtung finden. Dabei wird aber das Grundproblem der sozialen Konstruktion dieser Kategorien verstärkt: Sie werden nicht vom Individuum selbst bestimmt und außerdem durch den unspezifischen Leistungsbegriff legitimiert. Die machtvolle Position der Konstruktion und Benennung wird hiermit noch gestärkt. Durch die Betrachtung durch die Schablone der Differenzkategorie Leistung lassen sich Schüler*innen hierarchisch einordnen, wobei eine höhere Leistung grundsätzlich positiver bewertet wird als eine geringere Leistung. Diese Hierarchie wird auch entlarvt, wenn vom »Anteil der Kinder am unteren Ende des Heterogenitätsspektrums« (Schuck 2014, S. 167) gesprochen wird. Der Autor dieser Formulierung kritisiert nachfolgend in seinem Artikel, dass im Zuge von Inklusion kein Umdenken beim Leistungsbegriff stattgefunden hat. Seinen Ausführungen liegt ansonsten ein differenziertes Verständnis von Heterogenität zugrunde. Dieser Widerspruch innerhalb einer Schrift ist ein weiteres Anzeichen für die Wirkmacht des Wahrheitsregimes.

Hierarchisierungen und Rankings werden im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen Tagungen häufig als maßgebliche Probleme in Bezug auf Leistung identifiziert. Eine Abkehr vom Leistungsprinzip oder eine anderweitige Lösung des Problems scheint jedoch an den Rahmenbedingungen der Schule zu scheitern. Die Forschungsgemeinschaft reproduziert ebenfalls die Sonderrolle der Leistungskategorie, da sie insbesondere in empirischen Studien als entscheidender Erfolgsfaktor betrachtet wird. Teilweise wird Heterogenität mit Leistungsheterogenität gleichgesetzt – sowohl in der Praxis als auch in der Forschung, welche Aussagen von Lehrkräften selten in Bezug auf begriffliche Widersprüche beleuchtet. Beispielsweise, wenn eine Lehrkraft (Ausbildung) davon spricht, »dass es ihm gleichgültig sei, ob er einen guten oder schlechten Auszubildenden betreut« (Förster-Kuschel und

Fürstenau 2020, S. 49) und dieses Zitat in einem wissenschaftlichen Artikel als Grundeinstellung zum Umgang mit Heterogenität präsentiert wird. Die Technische Universität Braunschweig reproduziert den herausgehobenen Zusammenhang bereits im Modultitel »Lernen und Leistung im Kontext von Heterogenität« (Technische Universität Braunschweig 2021, S. 4). Die Verbindung von Ziel- und Differenzkategorie im Schlagwort Leistung lässt sich aus zwei Richtungen kritisch betrachten: Einerseits bezogen auf die sich aus ihr ergebenden, gesellschaftlich wirksamen Positionierungen und Chancen des einzelnen Kindes sowie andererseits bezogen auf die Entstehung des jeweiligen Leistungsbegriffs. Das Leistungsprinzip (meritokratisches Prinzip) des deutschen Schulsystems soll, so wird von Seiten seiner Verfechter*innen argumentiert, maßgeblich dazu beitragen soziale Ungleichheiten zu minimieren, beziehungsweise ungleiche Startchancen auszugleichen. Aus diesem Kontext stammt ebenfalls der Begriff der Leistungsgerechtigkeit. Sowohl empirische Studien (vgl. Breidenstein 2012) als auch theoretische Auseinandersetzungen mit diesem Konzept haben jedoch gezeigt, dass die Zuschreibung von Leistung einerseits ein äußerst subjektiv geprägter Vorgang ist (und sein muss) und andererseits die gesellschaftliche Aushandlung davon, was als Leistung gilt, bereits durch Machtverhältnisse bestimmt wird und somit eher zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt (vgl. u.a. Heid 2012; Hadjar 2008). Prenzel spricht in diesem Zusammenhang an, dass »Lernrückstände von Kindern aus weniger privilegierten Elternhäusern« (Prenzel 2013) im Bildungssystem nicht ausgeglichen werden und außerdem Vorurteile und mangelnde Objektivität die Leistungsbewertung verzerren. Dabei spricht sie vom »Deckmantel der Leistungsgerechtigkeit« (ebd.).

Die Sonderrolle der Leistung erklärt sich auch durch die Selektionsfunktion der Schule (vgl. u.a. Helmut Fend 1980, Faulstich-Wieland 2002). Der damit verbundene Widerspruch lässt sich durch einen inklusiven Umgang mit Heterogenität nicht lösen, da Schule in ihren Grundsätzen nicht darauf ausgerichtet ist, alle Schüler*innen zu denselben Ergebnissen zu führen. An diese Zielsetzungen und damit dem Verständnis von der Rolle der Schule in der Gesellschaft ist beispielsweise gebunden, ob Heterogenität und Inklusion als Chance, Problem oder Herausforderung titulierte werden (vgl. Budde 2012). Die Schwerpunktsetzung auf Gesamtschulen und die geringe Beteiligung und Diskussion von Gymnasien in Bezug auf Heterogenität ist ebenfalls ein Indiz für die Fokussierung auf Leistung. Der Heterogenitätsdiskurs rüttelt zwar an den Grenzen und Ordnungen der Schulstruktur – jedoch ohne diese grundlegend zu verändern. Leuchtturmprojekte und Modelle sind die Regel.

Die Verknüpfung von Leistungs- und Bildungsbegriff klang bereits an. Gerne wird diskursiv vom *schulischen Bildungsbegriff* gesprochen und so impliziert, dass eine Differenz besteht zum *außerschulischen Bildungsbegriff* (vgl. Rauschenbach 2013). Die Differenz besteht dabei sicherlich auch zwischen schulischen und außerschulische Bildungsangeboten, welches primär die örtliche Dimension beschreibt. Die Unterscheidung zwischen *formeller* und *informeller Bildung* zeigt jedoch bereits, dass es um eine besondere Form mit spezifischen Regeln geht. Zur Form oder Ordnung der schulischen Bildung gehört die Leistung dazu. Aus diesem Grund kritisiert Georg Breidenstein in einem gleichnamigen Tagungsvortrag »Die (Aus-)Rede von der »Selektionsfunktion« im selektiven deutschen Schulsystem« (Breidenstein 2021). Die Schule bekomme die Aufgabe der Selektion nicht von außen aufgedrückt im Sinne einer Vorsortierung für die gesellschaftliche Positionierung nach dem Abschluss. Selektion wird zwar als unpädagogisch kritisiert; sie wirkt jedoch gleichsam sinnstiftend und ordnend innerhalb der Schule (vgl. ebd.). Er spricht der Schule einen Fetisch der Leistungsbewertung zu. Die Bearbeitung dieses Legitimationsproblems ist ein täglicher Widerspruch im schulischen Alltag. Auf eine Nachfrage von Tanja Sturm zu seinem Vortrag antwortet Breidenstein, dass Inklusion die Möglichkeit eröffne, sich von der Selektionsfunktion zu lösen. Die Bedingung hierzu wäre jedoch die Abschaffung von Noten. Auch Fabian Dietrich verweist auf diesen Widerspruch und die Notwendigkeit einer Reflexion des schulinternen Wertes von Leistung (Dietrich 2017b, S. 195–196). Das meritokratische Prinzip und der Wert der messbaren Leistung wird insbesondere verteidigt unter Bezugnahme auf die Ansprüche der Gesellschaft außerhalb der Schule. Doch Merz-Atalik weist darauf hin, dass die Schule hier der gesellschaftlichen Entwicklung hinterher hinke: »die Schule lehre ein Bild von der Rolle der Leistung, das so in der Gesellschaft gar nicht alleinig besteht« (Merz-Atalik et al. 2018b, S. 128). Der Optimismus bezüglich des Wandels wird jedoch innerhalb der Forschungsgemeinschaft nicht immer geteilt: »Dem strukturellen Wandel durch Inklusionsideen scheint das Aufbrechen starrer Leistungsordnungen nicht zu gelingen« (Fuhrmann und Akbaba 2022, S. 3), halten Fuhrmann und Akbaba in Bezug auf die Analysen von Karin Bräu (Bräu 2018) fest. Bildung ist nicht nur durch undefinierte gesellschaftliche Anforderungen an Leistung gekoppelt, sondern insbesondere auch durch die schulische Organisation. Kompliziert war das Verhältnis schon immer, jedoch hat die Uneinigkeit über den Bildungsbegriff eine so lange Tradition, dass die Suche nach einer Definition nur pro forma betrieben wird und nicht mit dem tatsächlichen Ziel einer Festschreibung. Vielmehr würde

eine Festlegung den Idealen eines besonders freien Bildungsverständnisses widersprechen. Die Auseinandersetzung mit Heterogenität und Inklusion, die politisch gewollt und gefordert ist, führt jedoch dazu, dass nicht nur über Bildung detaillierter gesprochen werden muss, sondern insbesondere auch über Leistung. Der klassische, messbare Leistungsbegriff hält sich dabei hartnäckig, jedoch diffundiert er zunehmend. In Forschungsarbeiten zu Inklusion als Umgang mit Heterogenität zeigt sich, dass »die bisherigen Konzepte der Leistungsfeststellung, der Leistungsrückmeldung und der Leistungsbewertung neu zu justieren« (Schuck 2014, S. 168) sind. Dadurch, dass im propagierten Umgang mit Heterogenität Konzepte des unterrichtlichen Handelns verändert werden, ergeben sich auch Spielräume für das Verständnis und die Relevanz von Leistungsbewertungen. Die Bildungsstandards, welche die Strukturierung des Unterrichts und der Leistungsüberprüfung seit ihrer Einführung durch die Kultusministerkonferenz seit 2003 (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2006) maßgeblich prägen, werden als Hemmnis für eine Flexibilität in diesem Bereich gesehen. Streber et al. bezeichnen dies jedoch als »grundlegendes Missverständnis« (Streber et al. 2015, S. 29):

»Gerade der Bezug auf Bildungsstandards darf für den Alltagsunterricht nicht heißen, die Lernleistungen in standardisierten Prüfungssituationen mit einheitlichen Anforderungen nach einheitlichen Methoden und Kriterien zu ermitteln. Genau das Gegenteil muss der Fall sein: Umgang mit Vielfalt muss auch ein Umgang mit vielfältigen Diagnosemöglichkeiten zur Folge haben.« (Ebd.)

Im Zusammenhang mit Heterogenität und Inklusion wird außerdem vom zieldifferenten Unterricht gesprochen. Hierbei kommen auch methodische Aspekte ins Spiel (vgl. Streber et al. 2015, S. 29f.), jedoch wird vornehmlich von unterschiedlichen Ergebnissen ausgegangen, welche auch unterschiedlich zu bewerten sind. In der Praxis ergeben sich dabei zwei maßgebliche Probleme: die nach der Legitimation unterschiedlicher Bewertungen und der daraus folgenden Einschränkungen für die Schüler*innen sowie ein Konflikt zur bereits angesprochenen Selektionsfunktion der Schule, welche ihre Homogenisierungstendenzen nach wie vor nicht abgelegt hat – und auch im aktuellen System nicht ablegen kann. Am Punkt des methodisch und inhaltlich differenzierten Unterrichts zeigt sich, welcher Grad von Inklusion ohne einen systemischen Wandel möglich ist und wo seine Grenzen liegen. Insbesondere,

wenn Inklusion nicht nur Schüler*innen mit spezifischen Labeln in den Blick nehmen soll, sondern alle gleichermaßen. Sabine Reh wirft sogar ein:

»Distanziert zeigen kann man sich der inklusiven Beschulung gegenüber, indem man sie für prinzipiell in einer leistungsorientierten Schule im Rahmen eines selektiv-meritokratischen Schulsystems oder auch eines kapitalistischen Gesellschaftssystems für nicht realisierbar hält.« (Reh 2020, S. 191)

Wenn der Heterogenitätsbegriff ausgeweitet wird und damit nicht nur die Schüler*innen, anknüpfend an die beschriebenen Differenzkategorien, als verschieden beschrieben werden, sondern auch die Art und Weise des Lernens heterogen genannt wird, so steht die Schuldidaktik und -pädagogik vor dem Problem, wie und ob auch die Ergebnisse dieser Prozesse heterogen zu denken sind. Lanig unterstreicht dazu: »In einer heterogen zusammengesetzten Klasse hat das tradierte System der Vergleichbarkeit keinerlei Berechtigung mehr.« (Lanig 2013, S. 15) Er plädiert für neue Vergleichsmaßstäbe, die nicht von außen vorgegeben werden, sondern individuell festgelegt werden. Dadurch sollen sich die Schüler*innen mit sich selbst vergleichen beziehungsweise in Bezug auf ihre eigene Entwicklung verglichen werden (vgl. ebd.). Solche Vorgehensweisen entsprechen jedoch nicht den aktuell geltenden Rahmenbedingungen für schulisches Handeln. Diese müssten sich verändern, damit die Lehrkräfte nicht kontinuierlich hinter ihren eigenen Zielen zurückbleiben würden. »Der Unterricht ist hier diesem Wandel gewissermaßen voraus und wird doch auch durch diesen immer wieder gebremst.« (ebd.: 15). Auch Kiper beschreibt, dass zwar die Wege im Umgang mit Heterogenität individuell in Bezug auf die einzelnen Schüler*innen gedacht und auch teilweise umgesetzt werden, dies jedoch praktische Grenzen hat, da das Ergebnis, ein bestimmtes Lernziel, nicht heterogen gedacht wird (Kiper 2011, S. 158ff.). Die Verantwortung hierfür wird den Kultusminister*innen zugesprochen, die »ihre Hausaufgaben noch nicht überall erledigt« (Lanig 2013, S. 15) hätten. An dieser Stelle lässt sich einhaken, dass die Vorstellung von heterogenen Lernzielen auch dadurch erschwert wird, dass beispielsweise Lehramtsstudierende selbst nicht frei von Lernzielen studieren. So wie Lehrkräfte in ihrem Handeln gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduzieren, so reproduzieren sie stets, wenn auch nicht ausschließlich, eigene Schulerfahrungen und insbesondere Vorstellungen vom Lernen, die wiederum an Leistungsziele geknüpft sind. So ist das schulische Lernen diskursiv mit dem

Wahrheitskriterium des Erfolges im Sinne des Erreichens eines bestimmten Zieles messbarer Leistungssteigerung verbunden.

Auf der Homepage der Bundeszentrale für Politische Bildung wurde der Hauptartikel zum Thema Heterogenität von Annedore Prengel verfasst. Die Erziehungswissenschaftlerin ist über den universitären Kontext hinaus bekannt für die von ihr entwickelte Pädagogik der Vielfalt. Wie beschrieben nimmt sie damit eine Vorreiterinnenrolle im Diskurs ein (s. Kapitel 3). An dieser offiziellen, staatlich geförderten Stelle vertritt Prengel die These, dass Inklusion nur mit einem Wandel des Schulsystems rechtskonform möglich sei:

»Das gegliederte Schulsystem widerspricht unserer demokratischen Verfassung und den Menschenrechten, weil es die Verwirklichung von Chancengleichheit und die Einlösung des Rechts auf Bildung beeinträchtigt. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist, fordert inklusive Bildung (Artikel 24) und steht damit im Gegensatz zum gegliederten Schulsystem.« (Prengel 2013)

Die Positionierung dieser Aussage macht deutlich, wie tiefgreifend die Widersprüche zwischen normativen Gedanken zu Heterogenität, der internationalen Rechtslage sowie der Umsetzung im Schulsystem sind und unterstreicht insbesondere, dass diese bekannte und inhärente Teile des Diskurses sind. Die normative Frage, welche Gleichbehandlung (die auch grundgesetzlich gefordert wird) wirklich inklusiv ist und dem Individuum gerecht wird, zeigt sich insbesondere in Bezug auf die Zielsetzungen von Inklusion: gesellschaftlich und individuell. In ihrer Studie zum Rügener Inklusionsmodell kommen Stefan Voß et al. beispielsweise zu dem Ergebnis, dass zwar Rückstände der inkludierten Schüler*innen in Schulleistungstests messbar blieben, aber das Modell insgesamt »als erfolgreich angesehen werden« (Voß et al. 2019, S. 69) kann. Die Problematik, dass gelungene Inklusion auf weitere Bewertungsmaßstäbe angewiesen ist und diese insbesondere in klassischen Leistungsstanderhebungen stattfindet, wird deutlich. Die Ergebnisfrage wird häufig über die Frage der Qualität oder Tiefe von Inklusion, im Sinne einer gelungenen Inklusion gestellt. Qualität kann sich dabei sowohl auf den Prozess als auch auf den *Outcome* beziehen. Grundsätzlich steht bei der Bewertung von Maßnahmen und Projekten immer die Frage *gelungener Inklusion* im Raum. Gemessene Leistungen erscheinen hier als beliebter Bewertungsmaßstab – insbesondere

in der quantitativen Forschung. Das Leistungsverständnis der empirischen Forschung entspricht maßgeblich dem, welches auch in internationalen und nationalen Schulleistungsstudien als messbar dargestellt wird (vgl. Preuss-Lausitz 2018, S. 184), auch wenn hier semantisch Kompetenzen im Vordergrund stehen. Dies findet sich u. a. in den Darlegungen im Internetauftritt des IQB zum »Umgang mit Heterogenität« (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2019), welche insbesondere leistungsstarke und leistungsschwache Schüler*innen in den Blick nehmen. So wird dort zwar auf eine Vielzahl von Differenzkategorien und Einflüssen hingewiesen, beispielsweise durch das soziale Umfeld und das Geschlecht, jedoch werden abschließend »[a]usgewählte Publikationen« (ebd.) vorgestellt, die die zu erforschenden Maßnahmen in Abhängigkeit vom erwarteten Lernerfolg untersuchen. Schulleistungsstudien werden als primäre Quelle für die Erkenntnisgewinnung und als legitimierender Referenzpunkt genutzt. Die Ausführungen hierzu auf der Homepage wurden zwischen 2019 und 2021 angepasst. In dieser Zeit wurde die Kategorie »Leistungsstarke Schüler*innen« (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2021) ausführlicher beschrieben und auf das »gestiegene Interesse« (ebd.) an diesem Thema beispielsweise durch Förderprogramme des BMBF hingewiesen. Auch im Rahmen des neu hinzugefügten Forschungsschwerpunktes »Geschlechtsbezogene Disparitäten« (ebd.) ist das Kerninteresse »die Bedeutung von Geschlechterrollenorientierungen für den Bildungserfolg« (ebd.) und damit für die Leistung. Die sich aufdrängende Frage ist, ob Leistung tatsächlich einfacher zu messen ist als beispielsweise Teilhabe und Anti-Diskriminierung. So wird hier, in den Förderungsrichtlinien des BMBF zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF 2016), in »Bezug auf die Qualität von Inklusion *ein* relevantes, jedoch keinesfalls das einzig denkbare, Ziel formuliert und von anderen Zielen losgelöst« (Budde et al. 2020b, S. 32) betont. In der bereits erwähnten Längsschnittstudie zum Rügener Inklusionsmodell wird neben der Leistung auch die sozial-emotionale Entwicklung als Gelingenskriterium angeführt. Dazu wurden normierte Intelligenztests und Fragebögen »zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und –stärken« (Voß et al. 2019, S. 9) sowie »zur Erhebung der sozialen Stellung innerhalb der Klasse« (ebd.) eingesetzt. Grundlegend bleibt eine Herangehensweise, welche normierende Verfahren stärkt. Im Zuge der Leistungsbewertung wird didaktisch unterschieden zwischen der individuellen Bezugsnorm sowie der sozialen und der kriterialen Bezugsnorm. Erstere entspricht dem individualisierten Leistungsbegriff und setzt eigene, frühere Leistungen als Bezugsmaßstab. Jedoch wird diese diskursiv als gut gemeint,

jedoch nicht ausreichend und zumindest noch realitätsfern bezeichnet (vgl. Streber et al. 2015, S. 38). Der soziale Vergleich in der Lerngruppe bleibt, neben dem Abgleich mit inhaltlichen Anforderungen, ein entscheidender Faktor:

»Leistungsbeurteilungen nach der sozialen Norm stimmen mit den gegenwärtigen Verhältnissen in Schule und Gesellschaft sehr viel besser überein. Die Orientierung am Durchschnitt und an Rangverhältnissen erfreut sich auch außerhalb der Schule weiter Verbreitung und großer Beliebtheit. Dass damit auch Konkurrenzdenken und -verhalten einhergeht, wird nicht nur in Kauf genommen, sondern sogar offen oder doch wenigstens insgeheim gutgeheißen. Die verbreitete Leistungsbeurteilung nach der sozialen Norm ist vermutlich ein Stück heimlicher Lehrplan unserer kompetitiven und leistungsorientierten Gesellschaft.« (Sacher 2014, S. 90)

Die Umstände und die Gewohnheit rechtfertigen somit die Vorgehensweise mehr als pädagogische Überzeugungen. Erneut gerät der Heterogenitätsdiskurs hier an eine Grenze, die vielfach geäußerte Ansprüche und Wünsche beschränkt. Die Selbstbeurteilung durch die Schüler*innen wird zwar zunehmend geschätzt und als »Teil eines individualisierten Leistungsbegriffs« (Streber et al. 2015, S. 30) beschrieben, jedoch sind diese primär eine Ergänzung herkömmlicher Beurteilungen und Überprüfungen und im Zweifelsfalls sowie spätestens im Moment des Abschlusses greifen Ziffernnoten und die Einschätzung der Lehrkräfte.

Der Begriff der Leistung wird auch anknüpfend an die Differenzkategorie Körper diskutiert. So wird Gesundheit mit körperlicher Leistungsfähigkeit verknüpft (vgl. Kapitel 3.3 und 4.5). Psychische Leistungsfähigkeit und Gesundheit auch bei Kindern sind beispielsweise im Rahmen der Coronapandemie verstärkt beobachtet worden und somit in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt (vgl. u.a. Kaman et al. 2021, S. 319ff.; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2021). Dies geschah selbstverständlich im Interesse, den betroffenen Kindern und Jugendlichen zu helfen und das Problem und seine Ausmaße zu erfassen. Mit einem veränderten Leistungs-begriff hat diese Auseinandersetzung jedoch wenig zu tun, da sie vielmehr die Grundlage zum Erreichen der schulisch geforderten Leistung adressiert und somit passgenau zum Leistungs-begriff als Zielkategorie ist.

Entgegen der optimistischen Haltung, dass die Auseinandersetzung mit Heterogenität den Leistungs-begriff diffundieren lässt, zeigen sich auch diskursive Elemente, die den klassischen Schulleistungs-begriff eher stärken.

Diese werden insbesondere durch die Fokussierung auf Standards gestärkt. Neben der generellen Frage danach, was Leistung eigentlich ist, stellt sich auch immer jene nach dem Maßstab. Die weiterhin verbreitetste Bewertungsform ist jene nach Ziffernnoten. Dazu kommen mündliche und schriftliche Rückmeldungen in offener oder geschlossener Form. Noten als Norm entsprechen der Ordnungslogik des Diskurses und des Schulsystems, da sie ohne weitere Erläuterungen allgemein verständlich sind und sich so einerseits auf einen Konsens berufen und diesen andererseits reproduzieren. Dass Noten, unabhängig von Heterogenität und Inklusion nur bedingt aussagekräftig und darüber hinaus »nur [von] geringem pädagogischen Wert« (Schuck 2014, S. 168) sind, ist ebenfalls bekannt. Werden nun die Bewertungsschemata für einzelne Schüler*innen angepasst und ansonsten der Standard fortgeführt, findet keine Inklusion im allumfassenden Sinne statt. Werden die Schemata nicht angepasst, und muss die Lehrkraft so »am Ende doch mit ›Ungenügend‹ bewerten« (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2014, S. 10), entspricht dies ebenfalls nicht dem Gedanken der Inklusion. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat hierzu untersucht, wie weitreichend Inklusion in den einzelnen Bundesländern umgesetzt wurde. 2015 kommt sie zu dem Schluss, dass eine »lernzieldifferente Integration« (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2015, S. 10) nur selten nach geltenden Schulverordnungen möglich ist. Daraus folgt, dass Inklusion stockt und auf die örtliche Zusammenführung verschiedener Schüler*innen begrenzt ist, wenn eine standardisierte Leistung nicht erbracht bzw. das Leistungsprinzip der Schulleistungsstudien nicht erfüllt wird. Sabine Reh et al. arbeiten in einem Artikel zur Entwicklung des Schulsystems und der entsprechenden Prüf- und Messinstrumente (Reh et al. 2021a) heraus, dass sich der heute bekannte Leistungsbegriff mit der allgemeinbildenden Schule und der ausgedehnten Beschulung sowie Schulpflicht im 19. Jahrhundert entwickelt hat. Aus diskursanalytischer Perspektive stellt sich die Frage, ob der Heterogenitätsdiskurs mit der rechtlichen Umsetzung eines Inklusionsanspruchs ein Ereignis innehat, welches tatsächlich die Wirkmacht hat, diesen Begriff nachhaltig neu zu prägen. Bedacht werden muss dabei auch, dass Leistung kein alleiniger Begriff der Erziehungs- und Bildungswissenschaften ist. Neben den Wirtschaftswissenschaften bzw. der Wirtschaft nutzt insbesondere die Psychologie diesen ebenfalls grundlegend. Der Einfluss interdisziplinärer Projekte auf die Prägung von Begriffen sollte nicht unterschätzt werden. Beispielhaft wurde dies bei einem Vortrag von Michaela Kaiser und Simone Seitz (Kaiser und Seitz 2021), in welchem sie über ein Forschungsprojekt in Kooperation mit Kol-

leg*innen der Psychologie berichteten. In der Vortragsankündigung lautete der Titel: »Wenn Leistungsförderung die Antwort ist, was ist dann die Frage?«. In der Präsentation wurde der Leistungsbegriff durch Begabung ersetzt. Auf Nachfrage wurde dieses mit der genutzten Quellenlage sowie den Überschneidungen zu anderen Disziplinen begründet. Die mangelnde Sensibilität für die Unterscheidung zwischen Begabung und Leistung und die begleitenden Diskurse wurde erst in der angestoßenen Diskussion reflektiert.

Der Begriff der Leistung ist nicht mehr ohne den Kompetenzbegriff zu denken. Auch um diesen ranken sich Streitigkeiten und Widersprüche. Im Zusammenhang mit der Einführung von Bildungsstandards spielen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Anhand von Kompetenzstufen sollen die Fortschritte der Kinder eingeordnet und verglichen werden können (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2006, S. 4f.; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2010, S. 22ff.). Diese Stufen werden für die einzelnen Fächer und Lernabschnitte unterschiedlich festgelegt. Definiert wird der Begriff von der KMK wie folgt:

»Unter Kompetenzen werden erlernbare, auf Wissen begründete Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen. Hinzu kommen die dafür erforderliche motivationale Bereitschaft, Einstellungsdispositionen und soziale Fähigkeiten. Diese Anforderungssituationen beziehen sich beispielsweise auf alltagspraktische Aufgaben, aber auch auf die kulturelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.« (Ständige Vertretung der Kultusminister der Länder 2010: S. 9)

Mit dem Erwerb bestimmter Kompetenzen sollen Kinder also nachweisen, dass sie den Bedingungen der Alltagswelt, zu der auch die Wirtschaft und das kulturelle Leben zählen, gewachsen sind. Im Gegensatz zu einem eher traditionellen Lernbegriff nimmt der Kompetenzbegriff Bezug auf ein konstruktivistisches Verständnis des Lernprozess (Schwarz 2004, S. 79ff.). Sie werden als Lösung im Sinne einer Hinwendung zum Individuum hofiert:

»Und solche nun kompetenzorientierten Lehrpläne, die gerade in den einzelnen Kultusbehörden konzipiert werden, sind **geradezu der Schlüssel** für ein Individuum zentriertes Unterrichten und damit auch Diagnostizieren.« (Streber et al. 2015, S. 25; Hervorhebungen L.P.)

Auf den ersten Blick fokussieren Kompetenzen den individuellen Aneignungsprozess von Wissen und entspringen so einem humanistischen Bildungsdenken (vgl. Fairclough 1993). Der Kernpunkt der Kritik am Kompetenzbegriff liegt aber darin, dass er es prinzipiell ermöglicht, Fähigkeiten in eine hierarchische Reihenfolge zu bringen und mit einem bestimmten Nutzen zu versehen (vgl. Schwarz 2004). Wenn nun die Kultusministerkonferenz bestimmte Kompetenzen festlegt, die für das Erreichen einer neuen Stufe nötig sind, so ist es entscheidend, wer genau und in welchem Prozess diese bestimmt. Es ist ein zentraler Machtaspekt des bildungspolitischen Diskurses diese Bestimmung der erwünschten Ergebnisse von Bildung vorzunehmen – wie es auch für Inklusion und den Umgang mit Heterogenität gilt. So klingt zwar in der Definition des Kompetenzbegriffes eine Fokussierung auf das Individuum an, diese ist aber gleichsam an der Gesellschaft ausgerichtet und mit Nutzen und Normalität verknüpft. Daniel Goldman hat in einem Fachvortrag den treffenden Einwand formuliert, dass nicht die Noten, sondern die pädagogische Absicht zur Selektion führen (Goldmann 2021).

Der Bezugspunkt und die Zielsetzung sind ebenso ausschlaggebend für den Einfluss der Kompetenzdiskussion auf den Leistungsbegriff. Denn der Kompetenzbegriff fungiert häufig nur als Umweg, der offener erscheint, jedoch genauso durch Machtverhältnisse geprägt ist. Die Wertung bleibt das Problem. Annedore Prengel meint deshalb auch, dass »es Leistungshierarchien gibt [...] und dass dies beim Übergang in die Ausbildung und ins Berufsleben auch Folgen hat.« (Prengel 2013) Jedoch solle der Umgang mit Heterogenität im Zuge von Inklusion »durch einen humaneren und demokratischeren Umgang mit Leistungsdifferenzen ersetzt« (ebd.) werden. Sie fordert des Weiteren, »dass alle in ihrer Würde anerkannt werden, dass alle gleichermaßen gefördert werden, auch wenn sie unterschiedliche Kompetenzen erreichen« (ebd.). Komplex wird es dadurch, dass Bewertungen an verschiedenen Punkten der Betrachtung von Kompetenzen einsetzen: So wird sowohl der Weg der Kompetenzerlangung bewertet als auch das Ziel und gleichermaßen gibt es eine Hierarchie unterschiedlicher Kompetenzen. Eine Verwertungslogik, zumeist ökonomisch orientiert, prägt diese Bewertungen und ist grundlegend für die Debatte um Kompetenzen (s. Kapitel 5.5). Eine Veränderung des Leistungsbegriffs unter dem Primat der Anerkennung (vgl. u. a. Hummrich 2021; Sturm 2012; Behrisch 2021) versucht den Grundgedanken der Meritokratie neu zu formulieren und ihn »mit einem Recht auf Wertschätzung« (Dietrich 2017b, 193) zu verbinden. Auch Prengel fordert eine »in hohem Maße leistungsorientierte Didaktik« (Prengel 2017, S. 16–17), wel-

che durch Inklusion gerecht wird. Der von ihr zuvor kritisierte »Deckmantel der Leistungsgerechtigkeit« (Prenzel 2013) könnte also durch die richtige Umsetzung von Inklusion tatsächlich zu einer wärmenden Decke werden. Gerechtigkeit wird gegeben durch den Verzicht »auf Segregation und [...] die individuelle Passung für alle Leistungsniveaus« (ebd.). So formuliert wäre Aufstieg nicht durch genormte Leistung, sondern durch individuelle Leistung möglich und eine Bewertung entsprechend gerecht. Der Leistungsbegriff wird flexibilisiert, aber er bleibt ein fixer Bezugspunkt im Heterogenitätsdiskurs. Tatsächlich geklärt, was als anzuerkennende individuelle Leistung gilt, ist damit jedoch nicht und auch der Umweg über Kompetenzen verschleiert dies nur. Bewertung bleibt ein machtvoller Prozess und ist ohne Macht nicht zu denken. Diese Tatsache ist entsprechend eines weiten Machtverständnisses nicht problematisch – die Unklarheiten entstehen jedoch beim Nicht-Umgang mit diesen Widersprüchen und dem machtvollen Leistungsbegriff.

Gabriel Zellmer hat zu dem Widerspruch zwischen Leistung, Gerechtigkeit und Anerkennung von Vielfalt 2021 einen beachtenswerten Artikel verfasst (Zellmer 2021). Darin setzt er sich mit einem im Heterogenitäts- und Inklusionsdiskurs gerne genutzten Zitat von Theodor W. Adorno: »ohne Angst verschieden sein« (Adorno 2016 [1969]) auseinander und nimmt explizit Bezug auf Prenzels Ausführungen. Zusammenfassend kommt er zu dem Ergebnis, dass die reine Nutzung des Zitats mit dem Willen einer Anerkennung von Vielfalt bei gleichzeitiger Argumentation für die Beibehaltung der Leistungsforderung der Intention Adornos widerspricht. Diesem geht es nicht um Individualisierung, sondern um Gesellschafts- und Machtkritik und »um notwendige gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen, in denen Verschiedenheit überhaupt erst sich herausbilden kann« (Zellmer 2021). Das Wahrheitsregime der Leistung funktioniert somit passend zum Primat des Handelns und der Fokussierung auf Individualisierung.

5.3 Individuum und Gesellschaft

Im Heterogenitätsdiskurs wird die gesamtgesellschaftliche Perspektive durch die Fokussierung auf das Individuum an den Rand gedrängt. Gleichzeitig bildet die Betrachtung der kontinuierlichen Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft sowie der entsprechenden Wechselwirkungen eine Schablone, die den Diskurs um Heterogenität strukturiert und Ordnungsmuster verdeutlicht. Aufgezeigt wird, dass die diversen Verständnisse und Heran-