

Seitz, Simone; Auer, Petra; Imperio, Alessandra

Leistung in einem inklusiven Bildungssystem – Empirische Annäherungen an einen grundlegenden Begriff

Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 197-214. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Simone; Auer, Petra; Imperio, Alessandra: Leistung in einem inklusiven Bildungssystem – Empirische Annäherungen an einen grundlegenden Begriff - In: Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 197-214 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349711 - DOI: 10.25656/01:34971; 10.35468/6216-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349711>

<https://doi.org/10.25656/01:34971>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Simone Seitz, Petra Auer und Alessandra Imperio

Leistung in einem inklusiven Bildungssystem – Empirische Annäherungen an einen grundlegenden Begriff

Abstract

Der vorliegende Beitrag reflektiert die mittels Dokumentarischer Methode rekonstruierten Orientierungen von Kindern zu schulischer Leistung und Leistungsbewertung in Grundschulen in Italien. Wir fokussieren dabei insbesondere das implizite Wissen der Kinder um ihre Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich von Normalitäts- und Leistungserwartungen und werfen auf diesem Weg die Frage nach einem theoretisch fundierten Leistungsbegriff innerhalb einer inklusionsbezogen informierten Schultheorie auf. Leistung verstehen wir dabei vorläufig als Dispositiv, das nicht unabhängig von institutionellen Ordnungen gedacht werden kann und in sozialen Praktiken – vor allem solcher der Leistungsbewertung – hergestellt wird.

Keywords: Leistung, Leistungsbewertung, Grundschule, Dokumentarische Methode, Kindheitsforschung, Inklusion

Einführung

Sowohl Leistung als auch Leistungsbewertung sind im internationalen Diskurs seit Langem Gegenstand kontrovers geführter bildungspolitischer sowie bildungswissenschaftlicher Debatten über ihre Funktionen, Zielsetzungen und Auswirkungen (Black & Wiliam, 1998; Earl, 2013). Die dabei aufgeworfenen grundlegenden Spannungsverhältnisse zum Konstrukt der Leistung lassen sich grob entlang von zwei leitenden, gleichermaßen normativ geprägten Zielperspektiven strukturieren: Zum einen ist dies die einer systematischen Leistungssteigerung entlang des Kompetenzbegriffs (OECD, 2019), was zum Teil mit ökonomisierten Verständnisweisen von Bildung verknüpft wird, sowie zum anderen die der Bildungsgerechtigkeit im Kontext hochwertiger inklusiver Bildung (Biesta, 2022; United Nations, 2015, 2017).

In wissenschaftlichen Fachdebatten, die einzelne Länder oder Bildungssysteme fokussieren, werden diese Zusammenhänge in unterschiedlicher Weise diskutiert und kontextualisiert (Seitz et al., 2024a). So fällt auf, dass Leistung und Inklusion bezogen auf das deutsche, ungewöhnlich früh und stark segregierende Bildungssystem vor allem als widersprüchliche Anforderungen thematisiert werden (Solzbacher, 2019), während bezogen auf das italienische, seit vielen Jahrzehnten durchgehend inklusiv strukturierte Bildungssystem Leistung(sfähigkeit) primär mit dem Recht auf Bildung assoziiert und über den Kompetenzbegriff weitgehend bruchlos in den gedanklichen Rahmen inklusiver Bildung integriert wird (Nigris & Agrusti, 2021). Diese Diskursbeobachtung verweist auf spezifische Standortgebundenheiten innerhalb der Debatten und bildet den Hintergrund der hier zur Verfügung gestellten Reflektionen einer in Italien realisierten Studie.

Im Folgenden werden, hieran anknüpfend, empirisch rekonstruierte Orientierungen von Kindern in Grundschulen zu schulischer Leistung und Leistungsbewertung dargelegt, wobei insbesondere ihr Wissen um ihre Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich von Normalitäts- und Leistungserwartungen innerhalb des inklusiv strukturierten Bildungssystems Italiens fokussiert werden. Einführend stellen wir unseren Überlegungen zusammenfassende Informationen zum italienischen Schulsystem voran.

1 Hintergründe

Die Grundschule in Italien umfasst fünf Schulbesuchsjahre und ist Teil eines durchgehend inklusiv strukturierten Erziehungs- und Bildungssystems (Eurydice, 2023). Sie schließt an den ebenfalls zum Bildungsbereich gehörenden Kindergarten an und wird gefolgt von der drei Jahre umfassenden, 1961 installierten einheitlichen Mittelschule, die von allen Kindern gemeinsam besucht wird – mit einem stufenübergreifenden Curriculum, ohne eine Bildungsgangdifferenzierung beim Übergang und ohne paralleles Sonderschulsystem (Marsili et al., 2021). Dieser weitgehende Verzicht auf Stratifizierung des Bildungssystems kann zum Teil als eine Reaktion auf die in der Nachkriegszeit stark von Bildungsungleichheit und niedriger Alphabetisierungsquote geprägte soziale Situation Italiens gelesen werden. Wichtige Wurzeln der aktuellen strukturellen Verfasstheit des Bildungssystems liegen somit in einer ersten reformerischen Bewegung zur Steigerung des Bildungsniveaus Anfang der 1960er Jahre und in einer zweiten Welle demokratischer Bewegungen nach 1968, die eine ganze Reihe von Reformen zur Realisierung des bereits in der Verfassung von 1948 explizit formulierten Versprechens eines gleichberechtigten Zugangs zu schulischer Bildung umfasste (Ferrero, 2023; Pacchi & Ranci, 2017), unter anderem die konsequente Schließung von Sonderschulen

1977. Zuschreibungen sogenannter „spezieller Bildungsbedürfnisse“ (*bisogni educativi speciali*) erfolgen innerhalb dieses inklusiven Systems aktuell anhand der Konstruktion von drei verschiedenen Kategorien, im einzelnen a) der „Behinderung“ (*disabilità*), die mit der Zuweisung personeller Ressourcen an die Schulklasse verbunden ist, b) „spezifischer Lernstörungen“ (*disturbi specifici dell'apprendimento*) sowie c) der „sozio-ökonomischen, sprachlichen oder kulturellen Benachteiligung“ (*svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale*). Entsprechende Diagnostiken erfolgen bis auf die letzte Kategorie im Gesundheitssystem. Die Ressourcenzuweisung und die Aktivierung spezifischer pädagogisch-didaktischer Interventionen liegen jedoch in der Verantwortung des Bildungssystems (Banks et al., 2023), was vor allem das Verfassen individueller Bildungspläne zur Absicherung curricularer Teilhabe betrifft, wobei im Falle aller drei Kategorien Leistungsziele differenziert werden können (Ianes & Demo, 2021).

Wenig bearbeitet sind in diesem Kontext hintergründig wirksame hegemoniale Normalitätserwartungen und Pathologisierungsdynamiken, die insbesondere bezogen auf die diffus gehaltene Kategorisierung der „Benachteiligung“, deren Einschätzung in der Verantwortung von Lehrpersonen bzw. Schulen liegt, kritisch anzufragen wären (Migliarini, 2023; Migliarini et al., 2019; Seitz et al., 2024b).

Zusammen mit der gesetzlichen Verankerung der inklusiven Schulstruktur wurde zu Beginn der 1980er Jahre auch die Leistungsbewertung in der Primarstufe grundlegend reformiert: Die bis dahin übliche Praxis der Ziffernbenotung (Noten 1–10) wich beschreibenden Bewertungen im Zeugnis, was unterrichtsbezogen als bedeutsamer konzeptioneller Impuls für ein pädagogisches Leistungsverständnis und formative Verfahren der Rückmeldung über individuelle Lernentwicklungen eingeschätzt wird (Baldassare & Tamborra, 2024). 1994 wurden die Ziffernnoten erneut eingeführt, jedoch 26 Jahre später wieder abgeschafft und durch beschreibende Bewertungen in Grundschulen ersetzt (MIUR, 2020; Nigris & Agrusti, 2021). In den hierauf bezogenen Fachdebatten wurde (erneut) das Potenzial dieser Reform für eine professionelle, auf Heterogenität ausgerichtete Bildungspraxis und für eine enge Verknüpfung von Unterrichtshandeln und Leistungshandeln hervorgehoben, die den Weg für Konzeptualisierungen eines *Assessment as Learning* ebnen sollte, wobei zugleich vielfach auf diesbezügliche Professionalisierungsprobleme hingewiesen wurde (Benvenuto, 2021; Corsini, 2023).

Zum Verständnis dieses Fokus in den Debatten ist kurz zu erläutern, dass die Lehrer:innenbildung in Italien vergleichsweise spät akademisiert wurde und der Prozess der Professionalisierung immer noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann (Seitz et al., im Druck). Die grundschulbezogene Qualifizierung wurde erst um die Jahrtausendwende von fachschulischem Niveau

auf einen 300 CP umfassenden universitären Masterstudiengang angehoben, in den die mit 59 CP vergleichsweise hoch angesetzte Qualifizierung für inklusive Bildung und Erziehung integriert ist. Es existiert kein grundständiges, mit dem Lehramt für Sonderpädagogik vergleichbares Studium, jedoch ein Weiterbildungsstudium zur „Integrationslehrperson“, das spezifische Fragestellungen inklusiver Bildung fokussiert. Die sekundarstufenbezogene Lehramtsbildung ist bis heute fragmentiert und umfasst auf Basis eines abgeschlossenen Fachstudiums ein Zusatzstudium der Pädagogik und Didaktik. Diese Hintergrundinformationen zusammennehmend, verwundert es nicht, dass die Anforderung, komplexe, formative Formen der Leistungsrückmeldung und des Dialogs über Lernen innerhalb eines inklusiv strukturierten Bildungssystems zu praktizieren, weniger als struktureller Widerspruch diskutiert wird, wie wir das im deutschsprachigen Diskurs finden (Gomolla, 2012; Kopmann et al., 2022), sondern vor allem als eine bedeutsame professionalisierungsbezogene Herausforderung (Pintus et al., 2022).

Zum Verständnis der aktuellen Situation ist noch ergänzend darauf hinzuweisen, dass kurz nach der programmatisch zu verstehenden Umbenennung des „Bildungsministeriums“ in „Ministerium für Bildung und Verdienst“ (*Ministero dell'Istruzione e del Merito* [MIM], 2025a) durch die aktuelle Regierung intensive Debatten um die Leistungsorientierung in Schulen und zur Leistungsbewertung in Grundschulen entbrannten (Corsini, 2023, 2025). Im Dezember 2024 wurden dann für die Jahreszeugnisse per Gesetz zusammenfassende Beurteilungen nach Niveaus (d.h. ausgezeichnet, sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, nicht ausreichend) eingeführt, die durch eine detaillierte Beschreibung der Lernniveaus in jedem Fach ergänzt werden.

Abschließend sei der Eindruck erwähnt, dass der aktuelle wissenschaftliche Diskurs zu qualitativ hochwertigem Unterricht bezogen auf das italienische Bildungssystem derzeit erkennbar vom Konzept der Kompetenz (Eurydice, 2023) und einer Agenda der Leistungssteigerung dominiert wird und eng mit kontinuierlichen Dokumentations- und Rechenschaftspflichten von Lehrpersonen zum Unterricht und zu individuellen Lernergebnissen verbunden ist (Bertolini & Pintus, 2022; Skeritt, 2022). Das Verhältnis zwischen Leistungsdivergenz, Leistungssteigerung, meritokratischen Denkmustern und inklusionsbezogenen Anforderungen wird jedoch wenig und kaum erkennbar als widerstreitend thematisiert.

Diese Diskurs- und Forschungslücke aufgreifend, haben wir in einer rekonstruktiv angelegten, qualitativen Studie („CRISP – Children's Perceptions of achievement“; 2022–2024) gefragt, wie Leistung und Leistungsbewertung von Grundschüler:innen perspektiviert werden. Realisiert wurde das Forschungsprojekt in der norditalienischen Autonomen Provinz Bozen, welche auf Ebene der Bildungsverwaltung durch das Spezifikum einer institutionalisierten Drei-

gliederung entlang der drei offiziellen Provinzsprachen (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) charakterisiert ist. Es gibt entsprechend drei Bildungsdirektionen mit administrativer Autonomie (Wisthaler, 2013), wobei der Umgang mit den verschiedenen Sprachen jeweils unterschiedlich gelöst wird (Rautz, 1999).

2 Theoretische Ausgangspunkte

Leistung wird im Forschungsprojekt als ein Dispositiv verstanden (Becker & Urban, 2022), das entsprechend machtvoll und untrennbar mit institutionellen Ordnungen verknüpft ist (Falkenberg, 2020), im praktischen Handeln hergestellt wird (Bräu & Fuhrmann, 2015). Leistungsbewertung verstehen wir folglich als eine soziale Praktik (Reckwitz, 2003), die im unterrichtlichen Vollzug von wechselseitigen Erwartungen und Kontingenzen geprägt ist (Meseth et al., 2012) und mit (Un-)Fähigkeitserwartungen respektive Subjektivierungsanforderungen an Einzelne (Boaler et al., 2005; Breidenstein & Thompson, 2014) sowie mit der Herstellung sozialer Differenz einher geht (Machold & Wienand, 2021). Diese Überlegungen gelten in gesteigerter Form auch für die oben angesprochenen Kategorisierungen entlang der primär über Leistungsdifferenz justified Konstruktionen „spezifischer Bildungsbedürfnisse“ (*bisogni educativi speciali*; MIM, 2025b), von denen angenommen werden kann, dass sie mit einer Manifestierung von Unfähigkeitserwartungen einhergehen (Amirpur & Doğmuş 2022; Buchner, 2018).

Schulische Leistung wird folglich insgesamt als soziales Konstrukt konzeptualisiert, das in erster Linie in sozialen Praktiken zwischen den schulischen Akteur:innen eine Form erhält. Diese Prozesse vollziehen sich innerhalb schulkultureller Dynamiken und Wissensdiskurse. In Grundschulen sind sie in spezifischer Weise intergenerational geprägt, was sie mit Ambivalenzen dahingehend ausstattet, dass diese Schulform dem pädagogischen Anspruch der Partizipation verpflichtet ist (Bonanati, 2018; Heinzel, 2022). Ferner vollziehen sich diese auch in solchen der Peer-Beziehungen unter Schüler:innen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Praktiken der interaktionalen Herstellung von Leistung und Leistungsdifferenz einerseits explizit in die als solche gerahmten Verfahren der Leistungsbewertung (wie z. B. Präsentationen von Lernergebnissen), jedoch zugleich implizit in alltägliche didaktische und pädagogische Interaktionen eingebettet sind (wie z. B. mündliche Rückmeldungen) und hierbei Lernen in Leistung überführt wird (Beutel & Pant, 2020; Seitz, 2024). Der Umstand, dass die Herstellung von Leistung innerhalb der von gegenseitigen Erwartungen geprägten Unterrichtspraxis unweigerlich mit der Schaffung von Leistungsdifferenz verbunden ist, kann nicht folgenlos sein für die entsprechenden Subjektivierungsprozesse der Kinder

(auch) in (inklusive) Grundschulklassen (Breidenstein & Thompson, 2014; Seitz et al., 2024c; 2025).

Bezogen auf Verfahren der Leistungsbewertung in der Grundschule werden im internationalen Fachdiskurs einhellig formative Formen der Leistungsbewertung favorisiert (Earl, 2013; Nigris & Agrusti, 2021; Peacock, 2016; Wyatt-Smith et al., 2014), jedoch in Relation hierzu offenbar wenig genutzt (OECD, 2019), was Fragen nach Institutionalisierungsprozessen in Bezug zu den oben angesprochenen strukturellen Rahmenbedingungen unterschiedlicher Bildungssysteme aufwirft. Ungeachtet der internationalen normativen Agenden zu an Inklusion ausgerichteten Bildungssystemen liegen weiterhin überraschend wenig Forschungsarbeiten mit explizitem Bezug auf Leistung, Leistungsdivergenz sowie Verfahren der Leistungsbewertung in inklusiven Grundschulen vor (Beutel & Pant, 2020; Liebers, 2023; Merl, 2019; Moon et al., 2020; Seitz et al., 2025). Zu Leistung und Leistungsbewertung aus Kindersicht finden sich im deutschsprachigen Diskurs vereinzelte Arbeiten (Beutel & Vollstädt, 2002; Bonanati, 2018; Grittner, 2009). Der spezifische Blick auf leistungsbezogene Orientierungen von Kindern in der Grundschule innerhalb eines inklusiven Bildungssystems, dem sich hier angenommen wird, ist jedoch insgesamt ein noch kaum bearbeitetes Feld.

Da wie angedeutet angenommen werden kann, dass die leistungsbezogenen Perspektiven der verschiedenen Akteur:innen in Grundschulen und die vorherrschenden Wissensdiskurse nicht unabhängig sind von Regulativen und Politiken, die über entsprechende Institutionalisierungsdynamiken Eingang in Schulkulturen finden (Hinrichsen & Hummrich, 2021), ist darauf hinzuweisen, dass die in dieser Studie untersuchten Grundschulen in der Provinz Bozen/Italien von zwei verschiedenen Behörden administriert werden: eine ist für Schulen mit deutscher Unterrichtssprache zuständig, eine andere für Schulen mit italienischer Unterrichtssprache, was jedoch weniger im Fokus des vorliegenden Beitrags liegt (Seitz et al., 2025).

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Aufbauend auf diesem theoretischen Rahmen bestand das spezifische Ziel der Studie darin, tiefere Einblicke in die Orientierungen von Grundschulkindern in Bezug auf Leistung zu gewinnen. Im Folgenden werden die forschungsmethodische Fundierung und das genaue Vorgehen erläutert.

3.1 Methodologische Rahmung

Bei der forschenden Annäherung an die Sichtweisen von Kindern lag das Hauptaugenmerk auf der praktischen Erzeugung sozialer Realitäten, insbe-

sondere auf der Rekonstruktion des Verständnisses von Leistung und Praktiken der Leistungsbewertung, die als soziokulturelle Produkte betrachtet werden. In Anlehnung an die Praxistheorie Reckwitz' (2003) wird davon ausgegangen, dass das Wissen der Kinder nur im Zusammenhang mit einer spezifischen sozialen Praktik verstanden und rekonstruiert werden kann.

Da hier spezifisch die Grundschule im Fokus steht, sind Verfahren und Paradigmen der Kindheitsforschung forschungsmethodisch relevant, wobei Kindheit grundschulbezogen als Konstrukt generationaler Verhältnisse betrachtet wird (Heinzel, 2022, S. 7). Innerhalb dieser Konstellation stellt die Aushandlung von Leistung insofern eine Schlüsselstelle dar, als sich in diesbezüglichen sozialen Praktiken in Unterricht und Schulleben die sozialen Rollen der Erwachsenen und Kinder einerseits sowie der von Lehrpersonen und Schüler:innen andererseits überlagern, wobei erstere stärker Partizipationsansprüche aufrufen und zweitens deutlicher von einem Machtgefälle geprägt sind (Seitz et al., 2023; Seitz et al., 2025).

Für die Annäherung an die Perspektiven von Kindern liefert die Kindheitsforschung wichtige theoretische Impulse und verweist zugleich auf forschungsmethodische Grenzen, da auch Interviewsituationen intergenerationale Situationen sind und die Forschenden die Erwachsenenperspektive nicht verlassen können (Höke & Velten, 2024; Honig et al., 1999). Die forschende Annäherung an Kinderperspektiven, insbesondere zu einem machtvollen institutionellen Aspekt wie Leistung (Boalar et al., 2005; Reh & Ricken, 2018), impliziert damit eine sorgfältige Reflektion dieser hierarchischen Generationenbeziehungen (Heinzel, 2022; Höke & Velten, 2024), auch bei der Rekonstruktion der Perspektiven von Kindern (Imperio & Seitz, 2023).

Einem Verständnis von Kindern als soziale Akteur:innen und Expert:innen für ihr eigenes Leben in der Schule folgend (Soffer & Ben Arie, 2014), orientiert sich unsere Studie weiter an einem universalen Verständnis von Handlungsfähigkeit (Oswell, 2016; Balzer & Huf, 2019; Wiesemann et al., 2020) und erkennt an, dass Kinder in Grundschulen institutionell vermittelten Normen unterliegen (Kelle & Mierendorff, 2013). Zugleich wird wie angedeutet berücksichtigt, dass die Relation zwischen Kindern und Erwachsenen durch ein unvermeidbares Abhängigkeits- und Sorgeverhältnis geprägt ist und dass kindliche Existenz nicht vollständig versteh- und/oder steuerbar ist (Deckert-Peaceman, 2022, S. 43), was entsprechend auch für leistungsbezogene soziale Praktiken Geltung hat. Vor diesem Hintergrund zielte die empirische Studie darauf ab, das praktische Wissen der Kinder über Leistung und Leistungsbewertung zu rekonstruieren, wobei wir im vorliegenden Beitrag insbesondere das Wissen der Kinder um ihre Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich von Normalitäts- und Leistungserwartungen innerhalb eines inklusiven Bildungssystems fokussieren.

3.2 Forschungsmethodische Schritte

Um genauer zu verstehen, wie Kinder sich in einem von Erwachsenen gestalteten institutionellen Umfeld zurechtfinden und dieses mitunter neu interpretieren (Heinzel, 2022), realisierten wir narrative Interviews mit 35 Grundschulkindern in drei Grundschulen mit Italienisch und drei mit Deutsch als Unterrichtssprache in der Autonomen Provinz Bozen. Diese Interviews wurden durch zweitägige Unterrichtsbeobachtungen vorbereitet, die kontextuelle Einblicke in das pädagogische und didaktische Umfeld ermöglichten. Unser Sampling folgte den Prinzipien minimaler und maximaler Kontrastierung (Alderson & Morrow, 2011; Glaser & Strauss, 1967). Die Kinder waren im dritten Schulbesuchsjahr und hatten sowohl Ziffernbenotung (in der ersten Klasse) als auch beschreibende Zeugnisse (in der zweiten und dritten Klasse) erlebt. Die zweite Hälfte des Interviews, die hier jedoch weniger im Fokus steht, wurde durch Bildmaterial unterstützt, das verschiedene Praktiken der Leistungsbewertung andeutete (z. B. Präsentationen, Lerngespräche, schriftliche Prüfungen etc.), dabei jedoch Interpretationsspielraum ließ (ausführlicher Seitz et al., 2023; Seitz et al., 2024a).

Die Durchführung erfolgte jeweils am zweiten Beobachtungstag in einer ruhigen, vertrauten Räumlichkeit der Schule, wobei die bevorzugte Sprache des Kindes – Italienisch oder Deutsch – verwendet wurde und lokale Dialektvariationen berücksichtigt wurden. Alle Interviews wurden in ihrer Originalsprache transkribiert und die Auswertungen auf Englisch dokumentiert.

Die Analyse der sozialen Sinnggebung der Kinder wurde mit der Dokumentarischen Methode durchgeführt (Bohnsack, 2017; Bohnsack et al., 2010; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013), um Orientierungsmuster zu rekonstruieren. Auf der Grundlage fallspezifischer Rekonstruktionen wurde durch systematischen Vergleich ein gemeinsamer Orientierungsrahmen identifiziert, der zur Entwicklung einer sinngenetischen Typologie führte (Seitz et al., eingereicht).

4 Exemplarischer Einblick in die Analysen

Als übergreifender Orientierungsrahmen ließ sich in unseren Analysen die leistungsbezogene Handlungsfähigkeit hinsichtlich der sozialen Rollen als Schüler:in und als Kind herausarbeiten. In den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder dokumentiert sich dabei insgesamt ein differenziertes institutionenbezogenes Wissen um Leistung sowie um die Machtfülle von Leistungsbewertung in der Schule (Rosso: *„Sonst müsste man ja nicht in die Schule gehen.“*).

Deutlich wird dabei zunächst, dass vertrauensbasierte pädagogische Beziehungen in Relation zu schulischer Leistung eine zentrale Rolle spielen (Alice: *„Aber, na ja, da ich sie kenne und ich mich ihnen anvertraue, melde ich mich oft,*

weil sie es schaffen, dass ich mir die Dinge gut merken kann“). Zweitens beschreiben die Kinder auch die machtvolle Wirkung von Performanz sowie ihnen verfügbare entsprechende Strategien, die es ihnen ermöglichen, die Herstellung von Leistung aktiv auszugestalten und zu profilieren, wie etwa das explizite Demonstrieren von Anstrengung oder Schnelligkeit im Unterricht (*Papaya: „Ja. Ich bin halt immer ganz schnell und hab meistens ganz wenige Fehler.“*).

Außerdem deuten die Befunde darauf hin, dass Peer-Dynamiken hohe Relevanz zukommt und diese Ebene von den Kindern als substantieller Teil der Prozesse zur interaktionalen Herstellung von Leistung wahrgenommen wird, dies aber in unserer Studie nur zum Teil mit sozialem Vergleich in Verbindung gebracht wird. Ebenso zeigten sich auf der einen Seite Konzeptualisierungen von Lernen als vor allem teleologischer Natur, was damit einhergeht, dass Leistung vor allem in abgeschlossenen Ergebnissen und angestrebter Fehlerlosigkeit eine Form findet, während Lernen an anderer Stelle stärker als andauernder und ergebnisoffener Prozess konzeptualisiert wird, der stärker mit dem Entdecken und mit leistungsbezogenen Praktiken des Dokumentierens und Kommunizierens verknüpft wird (Seitz et al., 2025). Diese beiden letztgenannten Aspekte geben Hinweise auf divergierende schulkulturelle Rahmungen und Unterrichtssettings (Seitz et al., 2024a), stehen jedoch übergreifend gedacht in engem Zusammenhang mit den insgesamt deutlich werdenden Handlungsoptionen, die Kinder innerhalb der interaktional hervorgebrachten schulischen Leistungspraktiken wahrnehmen und aktiv nutzen.

Über den kontrastierenden Vergleich wurde als übergreifende Basistypik das gemeinsame Konstruieren sozialer Rollen und sozialer Ordnungen in Grundschulen zur Herstellung von Leistung herausgearbeitet. Weiter wurden mittels vergleichender Analyse drei Typen ausdifferenziert, von denen

- der erste „Zwischen Anpassung und Performanz – Orientierung an institutionell definierten Rollen“ vor allem institutionelle Ordnungen,
- der zweite „Zwischen Fürsorge und Teilhabe – Orientierung an sozialen Beziehungen“ pädagogische Beziehungen und
- der dritte „Zwischen Ohnmacht und Widerstand – Orientierung an versteckter Kritik“ Machtaspekte

in den Fokus rückt (Seitz et al., eingereicht).

Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus einem Kernfall für den Typ 3 zitiert, in dem die Interviewerin danach fragt, was Alexia als Lehrperson machen würde, um herauszufinden, ob die Kinder etwas lernen sowie was sie lernen oder gelernt haben.

Alexia: Ich würde das Kind an die Tafel rufen und ich würde ihm sagen, dass du alles, was du in diesem Jahr gelernt hast, sagen musst, deinen Mitschülern sagen musst,

und dann schreibe ich alle richtigen oder falschen Dinge auf, und alle Dinge, wenn sie richtig sind, bei 10 von 10 Punkten, gebe ich ihm ein Sehr gut. Aber wenn die Punkte niedrig sind, dann lasse ich es durchfallen (*lo boccio*)

II: Ah, ich verstehe.

Alexia: Ja.

II: Ich verstehe. Und was bedeutet für dich „durchfallen lassen“ (*bocciare*)?

Alexia: Hmmm, das Wort wird dich ein bisschen zum Lachen bringen, wegen dem was ich dir jetzt gleich sagen werde, es klingt wie eine Banane, die /geschält/ (*si è bucciata*)

II: geschält (*sbucciata*) wird, das (kichert)

Alexia: ja

[...]

I: Wenn du Lehrerin wärest, woher wüsstest du dann, wie es gelaufen ist? Was passiert dann?

Alexia: Hm, es kommt vor, dass vielleicht, es kommt vor, dass einige Lehrer ein bisschen, nichts für ungut, das muss unter uns bleiben.

I: Sicher.

Alexia: [...]

(Tulip 6, 358-371)

Gefragt nach dem fiktiven eigenen Handeln als Lehrperson eröffnet das Kind in der hier herangezogenen Sequenz die Narration mit der Beschreibung einer klassenöffentlichen Befragung eines Kindes durch die (imaginierte) Lehrperson an der Tafel, wobei sich dieses der Schilderung folgend sowohl vor der Lehrperson als auch vor den Mitschüler:innen bewähren muss. In der Elaboration wird dann eine Zuspitzung dahingehend vorgenommen, dass der Lehrperson die Entscheidungsmacht über „richtig“ oder „falsch“ der Antworten zugeschrieben wird, die dann mit der Festlegung einer klaren Punktestruktur verbunden wird und schließlich zur Entscheidung über Bestehen oder Nichtbestehen führt. Hiermit werden zunächst anpassungs- und anstrengungsbezogene Normalitätserwartungen an Schüler:innen dahingehend aufgeworfen, dass es gilt, in dieser exponierten Prüfungssituation zuverlässig das Richtige zu produzieren, um die Prüfung bestehen zu können. Dabei verweist die entworfenen Prüfungssituation auf ein geschlossenes Verständnis von Lernen, das vor allem durch verbal oder schriftlich klar produzierbares und in dieser Form überprüfbares Wissen gekennzeichnet ist. Eine sehr gute Leistung ist dem weiter folgend durch Fehlerfreiheit gekennzeichnet und von hier aus lassen sich dann Leistungsdifferenzen ausmachen, eine Vorstellung, die wir auch in anderen Fällen fanden und die diesbezügliche schulkulturelle Rahmung andeutet (Seitz et al., 2025). Die beschriebene Situation zeigt dabei außerdem institutionelles Wissen darüber, was schulische Leistung ausmacht,

nämlich Performanz in dem Sinne, dass Lernen erst über das klassenöffentliche Zeigen und Demonstrieren wirkungsvoll in eine Leistung überführt wird. Dies zeigt sich in der Situationsbeschreibung, innerhalb derer das Abprüfen individueller Leistungsfähigkeit an der Tafel ‚aufgeführt‘ wird, wobei möglich ist, dass diese fast schon klischeehaft wirkende Darstellung hier auch für die Interviewerin ‚aufgeführt‘ wird. Hierfür spräche, dass Alexia auf die direkt anschließende Nachfrage der Interviewerin zum Verständnis mit dem Hinweis, dass das im Folgenden Gesagte die Interviewerin zum Lachen bringen wird, einen atmosphärischen Wechsel des Erzählverlaufs und der interaktionalen Ebene zwischen erwachsener Interviewerin und interviewtem Kind einleitet, indem sie, anknüpfend an die klangliche Ähnlichkeit, das umgangssprachlich ausgedrückte „Durchfallen“ bei einer Prüfung (*bocciare* [bott[are]]) mit dem Schälen einer Banane (*sbucciare* [zbutt[are]]) verbindet und dies mit einem Kichern begleitet. Damit ist zunächst angedeutet, dass das Nichtbestehenlassen bzw. das Innehaben der Entscheidungsmacht hierüber in dem angefragten Rollenwechsel innerhalb der Narration mit großem Vergnügen verknüpft zu sein scheint, wodurch die angedeutete leistungsbezogene Machtfülle der entworfenen Lehrperson eine karikierende Note erhält. Im späteren Verlauf vertraut Alexia der Interviewerin dann noch eine kurze humorvolle Erzählung über beobachtete Unzulänglichkeiten von Lehrpersonen an, die hier aufgrund des im Interview gegebenen Versprechens zur Geheimhaltung nicht zitiert wird. Das bereits in der Anekdote mit der Banane deutlich gewordene kreative Spiel mit Rollenerwartungen wird hiermit fortgeführt und in die Interviewsituation selbst hineingetragen.

Deutlich wird in dem Ausschnitt damit beispielhaft zunächst implizites Wissen über leistungsbezogene Rollenerwartungen und die damit verbundenen Machtverhältnisse, wie wir dies bei vielen Kindern fanden, was im Falle von Alexia jedoch in besonderer Klarheit dargestellt und dabei in Teilen ironisiert wird. Ähnlich wie in einigen anderen Fällen zeigte sich im Interview mit Alexia dabei an verschiedenen Stellen ein spielerischer Umgang mit den Interviewimpulsen, mit der sie die Atmosphäre des Interviews durch kreative Überzeichnungen und Rollenumdeutungen wirkungsvoll rahmt. Dies wird im Fall von Alexia jeweils mit einer direkten Ankündigung an die Interviewerin eingeleitet, innerhalb derer sie im ersten Teil der zitierten Passage ihre Antizipation der Wahrnehmungen der Interviewerin kommuniziert, was als Strategie zur Schließung von Kontingenz innerhalb des Interviews gelesen werden kann oder anders gesagt als Anliegen, die Interviewerin als Gegenüber mit erwartbaren Reaktionen und Wahrnehmungen zu positionieren: *„das Wort wird dich ein bisschen zum Lachen bringen“*. Hieran schließt sich das Wortspiel um das Durchfallen an, das zunächst eine informelle Ebene zwischen Interviewerin und Interviewter eröffnet, um dies dann innerhalb des angekündigten

Witzes um eine humorvolle zu erweitern. Im weiteren Verlauf fordert sie dann mit dem Hinweis *„nichts für ungut, das muss unter uns bleiben“* sogleich explizit das Vertrauen der Interviewerin dahingehend ein, ein Geheimnis zu wahren, bevor sie ihr dieses mitteilen kann. Hiermit adressiert sie die Interviewerin als Vertrauensperson, die mit den Rollenbeschreibungen zwischen Erwachsener und Kind innerhalb der direkt vorab vorgenommenen Imagination von sich selbst als einer distanzierten und mächtigen Lehrperson kontrastiert und dem insofern etwas Spielerisches auch dahingehend anhaftet, in der Interviewsituation selbst mit den Rollen zu spielen und diese aktiv umzugestalten. Alexia changiert im Interviewverlauf mehrmals zwischen dieser kreativ-spielerischen Ebene und ernsthaftem Appell an die Interviewerin (Seitz et al., eingereicht). Sie inszeniert sich einerseits als mit klaren Machtbefugnissen ausgestattete, streng agierende Lehrperson, karikiert dies dabei jedoch zugleich und wendet sich direkt an ihr Gegenüber, um ihre Perspektive und Rechte als Schülerin geltend zu machen und im weiteren Verlauf des Interviews auch Beschwerden zu formulieren (*„In dieser Schule kann man nichts machen, es entscheiden praktisch immer die Lehrerinnen“*). Innerhalb des herausgearbeiteten Orientierungsrahmens der Handlungsfähigkeit von Kindern dahingehend, an leistungsbezogenen schulischen Ordnungen mitzuarbeiten, sie aber aktiv auszugestalten, steht Alexia daher exemplarisch für eine kritische Positionierung gegenüber dem mit leistungsbezogenen sozialen Praktiken verbundenen Machtungleichgewicht sowie ferner für die aktive, in ihrem Fall spielerische Ausgestaltung des eigenen Handlungsspielraums innerhalb der intergenerational strukturierten Interviewsituation.

5 Diskussion

In den Beschreibungen und Erzählungen der Kinder dokumentiert sich insgesamt ihr institutionenbezogenes Wissen um Leistung sowie um ihre Handlungsfähigkeit innerhalb institutionell gerahmter Rollenverhältnisse und Machtkonstellationen. Diese Erfahrungen und Wahrnehmungen sind eingebettet in pädagogische Beziehungen, die je nach Fall in unterschiedlichem Maß von Vertrauen und Fürsorge getragen und von Machtunterschieden geprägt sind. Weiter machen die rekonstruierten Orientierungen der Kinder deutlich, dass diese handelnde Mitgestalter:innen schulischer Ordnung sind, indem sie Leistungsnormen akzeptieren, mit ihnen spielen und zur Reproduktion von Macht- und Rollengefügen beitragen, was im Sinne einer fortlaufenden ‚Konstruktion und Rekonstruktion von Ordnungen‘ von Schule als sozialer Institution verstanden werden kann (Bourdieu & Passeron, 1971).

Rückblickend auf die vorgenommene forschungsmethodische Verknüpfung von (Grund-)Schulforschung und Kindheitsforschung kann gesagt werden, dass das implizite Wissen der Kinder über leistungsbezogene Rollenerwartungen – sowohl für sich selbst als Schüler:innen als auch für ihre Lehrpersonen – nicht nur in ihren Erfahrungsbeschreibungen zum Ausdruck kommt, sondern auch in den vielfältigen performativen Akten während der Interviews, durch die sie ihren eigenen Handlungsspielraum sichtbar machen. Dies wurde auch im hier näher erläuterten Fall von Alexia deutlich: Die überzeichnete Aufführung des angepassten Kindes, über dessen leistungsbezogenes Schicksal die strenge Lehrperson entscheidet sowie das Spiel mit den Rollen im Interview demonstriert dabei die eigene Handlungsfähigkeit und kann zugleich als (mehr oder weniger bewusst) ‚aufgeführtes‘ Spiel mit normalitätsgeleiteten Vorstellungen des leistungsfähigen, angepassten Subjekts und der Autorität von Lehrpersonen gelesen werden (Giancola & Salmieri, 2020).

Forschungsmethodisch deutet sich damit aber auch an, dass ein institutionenbezogen machtbesezter Aspekt wie Leistung möglicherweise in spezifischer Weise ‚Aufführungen‘ im Sinne der Arbeit am Schüler:innenhabitus motiviert, sodass Interviewstudien auch bei sorgsamer Konzeption diesbezüglichen Limitationen unterworfen sind.

Die rekonstruierten Orientierungen zeigen weiterführend gedacht, dass Leistung, auch in einem inklusiven Schulsystem, ein zentrales Ordnungssystem schulischer Praktiken ist, wobei das Herstellen von Leistungsdivergenz in den rekonstruierten Orientierungen von Kindern als integraler Bestandteil des Lernens eingeordnet wird. Dabei finden sich nur wenige Fälle, in denen dies mit sozialem Vergleich und Hierarchien in Peer-Konstellationen verbunden wird. Mit Blick auf die einführend angestellten Überlegungen zur Relationierung von Leistung und Inklusion stellt dies einen durchaus bemerkenswerten Befund dar. Denn innerhalb inklusiver Schulstrukturen erfolgt die Bearbeitung von (Leistungs-)Divergenz weniger organisatorisch-verwaltend und verlagert sich damit stärker – als schulkultureller Auftrag und professionsbezogene Handlungsanforderung – auf die Ebene der pädagogisch-didaktischen Bearbeitung.

Damit ließe sich abschließend eine weiterführende Forschungsfrage dahingehend ableiten, was es für professionelles Handeln von Lehrpersonen impliziert, wenn Leistungsdivergenz als Grundstruktur eines Bildungssystems und weniger als spezifisches Problem inklusiver Settings gelesen wird.

Literatur

- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children: A practical guide*. SAGE.
- Amirpur, D. & Doğmuş, A. (2022). „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantiserten Kindes: Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In B. R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S. 41–57). Springer.
- Baldassare, M. & Tamborra, V. (2024). La valutazione nella scuola primaria. *Ricerca, innovazione e buone pratiche*. IUL Research, 5(9), 1–7.
- Balzer, N. & Huf, C. (2019). Kindheitsforschung und „Neuer Materialismus“. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 50–58). J. B. Metzler.
- Banks, J., Cappello, S., Demo, H., Hausstätter, R. & Seitz, S. (2023). Funding models of inclusion in an international perspective. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (S. 163–190). Barbara Budrich.
- Becker, J. & Urban, M. (2022). Emotionale und soziale Entwicklung zwischen den Prozesslogiken von Inklusion und Leistung: Zur Konstruktion und Bearbeitung störenden Verhaltens in der inklusiven Schule. In S. Leitner & R. Thümmel (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung: Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 142–157). Beltz Juventa.
- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris & G. Ag-rusti (Hrsg.), *La valutazione per l'apprendimento nella scuola primaria* (S. 7–18). Pearson Italia.
- Bertolini, Ch. & Pintus, A. (2022). L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: La proposta di un modello di ricerca-formazione. *Pedagogia oggi*, 20(1), 93–100.
- Beutel, I. & Vollstädt, W. (2002). Kinder als Experten für Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(4), 591–613.
- Beutel, S.-I. & Pant, H. A. (2020). Lernen ohne Noten: Potenziale und Herausforderungen für die Leistungsmessung. Kohlhammer.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Boaler, J., William, D. & Brown, M. (2005). Students' experiences of ability grouping – disaffection, polarisation and the construction of failure. In M. Nind, J. Rix, K. Sheehy & K. Simmons (Hrsg.), *Curriculum and pedagogy in inclusive education: Values into practice* (S. 41–55). Routledge.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Pfaff, N. & Weller, W. (Hrsg.). (2010). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Barbara Budrich.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation: Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Springer VS.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Biographie, Schule und Behinderung*. Klinkhardt.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In L. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89–109). Velbrück Wissenschaft.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Franco Angeli.
- Corsini, C. (2025). *La fabbrica dei voti: Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*. Laterza.

- Deckert-Peaceman, H. (2022). Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive: Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In G. Beck, H. Deckert-Peaceman & G. Scholz (Hrsg.), *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes* (S. 29–50). Barbara Budrich.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Corwin Press.
- Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>
- Falkenberg, K. (2020). Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung: Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich. VS Springer.
- Ferrero, V. (2023). *La scuola è aperta a tutti: Educazione democratica ed equità nella Costituzione e nelle riforme tra gli anni Cinquanta e Settanta*. *Orientamenti Pedagogici*, 70(2), 21–31.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. AldineTransaction.
- Giancola, O. & Salmieri, L. (2020). Family background, school-track and macro-area: The complex chains of education inequalities in Italy (Sapienza University of Rome Working Papers, No. 4). Sapienza University of Rome, Department of Social Sciences and Economics.
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25–50). Springer.
- Grittner, F. (2009). Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule: Eine Mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Klinkhardt.
- Heinzel, F. (2022). *Kindheit und Grundschule*. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 751–780). Springer.
- Hinrichsen, M. & Hummrich, M. (2021). Schulentwicklung (trans) national: Schulkulturtheoretische Perspektiven. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 37–63). Springer.
- Höke, J. & Velten, K. (2024). "I don't know": Analysis of a powerful interaction strategy of children dealing with adult-determined interactions. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 22(1), 28–46.
- Honig, M.-S., Lange, A., Leu, H. R. (1999). Eigenart und Fremdheit: Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In M.-S. Honig, A. Lange, H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 9–32). Juventa.
- lanes, D. & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(2), 34–49. <https://rivistedigitali.ericson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/2196>
- Imperio, A. & Seitz, S. (2023). Positioning of Children in Research on Assessment Practices in Primary School. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education – In the Light of Educational Justice* (S. 47–66). Barbara Budrich.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.) (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Juventa.
- Kopmann, H., Zeinz, H. & Kaul, M. (2022). Leistungsbewertung in inklusiven Lernkontexten: Wie beurteilen Grundschullehrkräfte die Eignung alternativer Formen der Leistungsbewertung in heterogenen Lerngruppen? *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 368–404.
- Liebers, K. (2023). Leistungsheterogenität in der Grundschule: Umgang mit Vielfalt im Unterricht. Kohlhammer.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule*. Beltz.
- Marsili, F., Morganti, A. & Signorelli, A. (2021). The Italian leadership on inclusive education: Myth or reality? *Science Insights Education Frontiers*, 9(2), 1241–1263.
- Merl, T. (2019). un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Julius Klinkhardt.

- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire: Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.
- Migliarini, V., Stinson, C. & D'Alessio, S. (2019). 'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 754–767. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622804>
- Migliarini, V. (2023). Inclusive Education from the DisCrit Perspective. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education – In the Light of Educational Justice* (S. 193–210). Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742698>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM] (2025a). Missione e funzione. <https://www.mim.gov.it>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM] (2025b). Bisogni educativi speciali. <https://www.mim.gov.it/bisogni-educativi-speciali>
- Ministero dell'Università e della ricerca [MIUR] (2020). Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf
- Moon, T. R., Brighton, C. M. & Tomlinson, C. A. (2020). *Using Differentiated Classroom Assessment to Enhance Student Learning*. Routledge.
- Nigris, E. & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola*. Pearson Italia.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in childhood studies. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies* (S. 19–33). Routledge.
- Pacchi, C. & Ranci, C. (2017). Dinamiche di segregazione scolastica nell'area milanese. In C. Ranci & C. Pacchi, C. (Hrsg.), *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo* (S. 11–24). Franco Angeli.
- Peacock, A. (2016). *Assessment for Learning without Limits*. Open University Press.
- Pintus, A., Scipione, L., Bertolini, C. & Vezzani, A. (2022). La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento. In A. La Marca & A. Marzano (Hrsg.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (S. 734–746). Pensa MultiMedia.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2013). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. De Gruyter Oldenbourg.
- Rautz, G. (1999). *Die Sprachenrechte der Minderheiten: Ein Rechtsvergleich zwischen Österreich und Italien*. Nomos.
- Reckwitz, A. (2003). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorising. *European Journal of Social Theory*, 6(1), 13–31. <https://doi.org/10.1177/1368431003006001002>
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Springer.
- Seitz, S. (2024). Leistung in der Grundschule – Überlegungen zum professionellen leistungsbezogenen Handeln innerhalb eines inklusiven Bildungssystems. In Demo, H., Capello, S., Macchia, V. & Seitz, S. (Hrsg.), *Vernetzt: costruire comunità* (S. 81–94). bu.press.
- Seitz, S., Imperio, A. & Auer, P. (2023). "Otherwise, there would be no point in going to school": Children's views on assessment. *Education Sciences*, 13(8), 828. <https://doi.org/10.3390/educsci13080828>
- Seitz, S., Kaiser, M., Auer, P. & Bellacicco, R. (2024a). Giftedness, achievement, and inclusion: A discourse analysis. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 23(1), 8–32. <https://doi.org/10.14605/ISS2312401>

- Seitz, S., Demo, H. & Cappello, S. (2024b). Financing inclusive Education: Critical Reflections on the Italian Model of Resource Allocation for Inclusive Education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 220232. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-21>
- Seitz, S. Auer, P. & Imperio, A. (2024c). Leistung aus der Sicht von Grundschulkindern. In A. Flügel, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 223–231). Klinkhardt.
- Seitz, S., Imperio, A., Auer, P. (2025). What do children think about grading? *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 20(1), 93–110. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/20669>
- Seitz, S., Auer, P., & Imperio, A. (eingereicht). Children's Perspectives on Achievement and Assessment: Findings from a Qualitative Study.
- Skerritt, C. (2022). Are These the Accountable Teacher Subjects Citizens Want? *Education Policy Analysis Archives*, 30(103), 1–17. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7278>
- Soffer, O. & Ben Arie, A. (2014). The role of place in the lives of children and youth: A comparative analysis of spatial and social aspects of well-being. *Children's Geographies*, 12(3), 299–314. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.908857>
- Solzbacher, C. (2019). Inklusion und individuelle Förderung – als Zusammenhang akzeptiert, aber in der Praxis eine große Herausforderung für Schulen und Lehrkräfte. In D. Falkenreck, N. Götzl, M. Hollen & E. Ossowski (Hrsg.), *Inklusion in Theorie und Praxis* (S. 7–23). Schneider.
- United Nations (2015). 17 Goals to Transform Our World. Abgerufen am 30.06.2025, von <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- United Nations (2017). Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG 4. Target 4.a. School Environment. Abgerufen am 30.06.2025, von <http://tcg.uis.unesco.org/target-4-a-school-environment/>
- Wiesemann, J., Flügel, A., Brill, S. & Landrock, I. (Hrsg.). (2020). Orte und Räume der Generationenvermittlung: Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. Julius Klinkhardt.
- Wisthaler, V. (2013). Identity Politics in the Educational System in South Tyrol: Balancing between Minority Protection and the Need to Manage Diversity. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 358–372.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Colbert, P. (2014). Assessment for learning: 10 years on. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practices*, 21(3), 277–296. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.926221>

Autorinnen

Seitz, Simone, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4542-4101

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Brixen-Bressanone, Italien

Arbeitsschwerpunkte: Grundschulforschung mit Schwerpunkt auf Lehren, Lernen und Schulentwicklung; Inklusion und Bildungs(un)gerechtigkeit; international vergleichende Bildungsforschung; Leistung und Leistungsbewertung im Zusammenhang mit inklusiver Bildung.

E-Mail: simone.seitz@unibz.it

Auer, Petra, Dr.

ORCID: 0000-0002-8067-1175

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Brixen-Bressanone, Italien

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Bildungs(un)gerechtigkeit, Kindheitsforschung, Nachhaltigkeit, Werteforschung

E-Mail: petra.auer@unibz.it

Imperio, Alessandra, Dr.

ORCID: 0000-0002-6283-5092

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Brixen-Bressanone, Italien

Arbeitsschwerpunkte: Dialogisches Lernen, Pädagogik der Frage (Pedagogia della domanda), Assessment for and as Learning, Kindheitsforschung, Ansätze zur Bildung von Life Skills

E-Mail: alessandra.imperio@unibz.it