

Kerstin Rabenstein, Tobias C. Stubbe und Klaus-Peter Horn (Hg.)
Inklusion und Gymnasium

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschieden als Band 5 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“
im Universitätsverlag Göttingen 2020

Kerstin Rabenstein, Tobias C.
Stubbe und Klaus-Peter Horn (Hg.)

Inklusion und Gymnasium

Studien zu Perspektiven von
Lehrkräften und Studierenden

Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 5



Universitätsverlag Göttingen
2020

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Herausgeberinnen der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn (Schriftleitung), Prof. Dr. Katharina Kunze,
Prof. Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Prof. Dr. Tobias C. Stubbe,
Prof. Dr. Hermann Veith, Prof. Dr. Ariane S. Willems

Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
(<http://www.uni-goettingen.de/ife>)

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Maria Krieg
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer

© 2020 Universitätsverlag Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-472-7
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2020-1340>
eISSN: 2512-6024

Inhaltsverzeichnis

Kapitel I

- Inklusion als Herausforderung für das Gymnasium.
Zur Einleitung in das Thema und in den Band
Kerstin Rabenstein, Klaus-Peter Horn, Catharina I. Keßler &
Tobias C. Stubbe7

Kapitel II

- Forschungsstand – Einstellungen von Lehrkräften und Lehramts-
studierenden zu schulischer Inklusion im deutschsprachigen Raum
Jennifer Lorenz, Milena Peperkorn & Mark Schäffer35

Kapitel III

- Inklusion an Gymnasien im Urteil von Gymnasiallehrkräften –
Legitimationsmuster zwischen Zustimmung und Abwehr
Christina Radicke, Milena Peperkorn & Klaus-Peter Horn53

Kapitel IV

- Einstellungen und Erwartungen von Lehramtsstudierenden zu
schulischer Inklusion. Befunde einer quantitativen Befragung an den
Standorten Göttingen, Braunschweig und Hannover
Jennifer Lorenz, Tobias C. Stubbe, Maria Krieg & Kim J. Renftel77

Kapitel V

- Das Gymnasium in Inklusionsdiskursen.
Eine diskursanalytische Skizze zu Normalitätskonstruktionen
Studierender des gymnasialen Lehramts
Marian Laubner107

Kapitel I

Inklusion als Herausforderung für das Gymnasium. Zur Einleitung in das Thema und in den Band

Kerstin Rabenstein, Klaus-Peter Horn, Catharina I. Keßler & Tobias C. Stubbe

Inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung ist derzeit ein zentrales Thema erziehungswissenschaftlicher Schul-, Unterrichts- und Professionalisierungsforschung. Das Gymnasium wird dabei eher selten berücksichtigt. Veränderungen in bildungspolitischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen und die damit einhergehenden Reformervorstellungen der letzten Jahrzehnte schlagen sich gleichwohl auch in Studien zum Gymnasium nieder. So wurden in Bezug auf das Gymnasium beispielsweise die Umsetzung individueller Förderkonzepte (Kühn & Racherbäumer, 2013; Mischke, 2007) sowie Fragen der Ganztagschulentwicklung (Neto Carvalho, 2016; Tillmann, 2013) untersucht. Wenn es um die Frage der Reformierbarkeit der gegenwärtigen gymnasialen Lernkultur geht, werden einerseits Stimmen laut, die deren hohe Persistenz beklagen. Andererseits wird mit Blick auf Entwicklungen des Gymnasiums über die letzten Jahrzehnte auf die Veränderungen hingewiesen, die das Gymnasium strukturell zu der Schulform gemacht haben, die es heute darstellt (Kiper, 2007a; Trautwein & Neumann, 2008). Die hohe Attraktivität des Gymnasiums, das einen in den letzten Jahrzehnten immer größer werdenden Anteil der Heranwachsenden eines Jahrgangs anzieht (Trautwein & Neumann, 2008), und die Kritik an der dabei anhaltenden frühen Selektivität, die durch das gegliederte Schulsystem in Deutschland entsteht (Tillmann, 2007), sind zwei Konstanten dieser Diskussion. Baumert, Roeder und Watermann (2003, S. 487) sprechen mit Blick auf die zweite Hälfte des 20.

Jahrhunderts von einer „Kontinuität im Wandel“; dies aufnehmend betonen Ritzki und Tosch (2014, S. 7) mit Blick auf die letzten 200 Jahre eine „Kontinuität des Wandels“. Syring, Tillmann, Ivanova & Kiel (2019) schlagen den Begriff „erzwungene Transformation“ (S. 26–27) in Bezug auf die Zunahme der Heterogenität der Schüler*innenschaft am Gymnasium vor sowie „notwendige Transformation“ (S. 27–28) für den als Reaktion darauf gesehenen Veränderungsbedarf der Einzelschule und des Professionsverständnisses von Gymnasiallehrkräften. Welche Auswirkungen Inklusion – für die Studien in diesem Band übersetzt in die Reformaufforderung der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (vgl. Tervooren & Pfaff, 2018) – auf die Kontinuität und/oder den Wandel des Gymnasiums derzeit hat, wird in der Schulforschung aber vergleichsweise wenig untersucht (Kapitel II in diesem Band).

Zwar interessiert sich die Schulforschung aktuell für die Entwicklungen innerhalb der Gymnasiallandschaft (Helsper & Krüger, 2015a). In der Forschung zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems beziehungsweise den Voraussetzungen auf Seiten von Lehrkräften für inklusive Bildung wird das Gymnasium beziehungsweise werden Lehrkräfte am Gymnasium und Studierende des Lehramts für das Gymnasium bislang jedoch selten berücksichtigt.

Mit den in diesem Band enthaltenen drei explorativen Studien¹ fragen wir, wie Inklusion am beziehungsweise für das Gymnasium von Lehrkräften am Gymnasium und von Studierenden des Lehramts für das Gymnasium thematisiert wird. Der Forschungsstand zu den Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden des Lehramts zu Inklusion wird in einem eigenen Beitrag – die drei Studien flankierend – dargestellt (Lorenz, Peperkorn & Schäffer). Setzen wir mit den drei Studien an den Einstellungen von Studierenden des Lehramts (Lorenz, Stubbe, Krieg und Renftel) und dem Argumentieren beziehungsweise Sprechen für oder gegen ein inklusives Gymnasium aufseiten von Lehrkräften (Radicke, Peperkorn & Horn) und Studierenden (Laubner) an, soll die Einführung die Frage nach der Transformation des Gymnasiums historisch und mit Blick auf gegenwärtige Entwicklungen mit dem Fokus auf ihre schulstrukturelle Dimension kontextuieren.

Für die Kontextuierung der Studien in diesem Band gehen wir in vier Schritten vor. Wir beginnen mit der Frage nach der Entwicklung des Gymnasiums im Verhältnis zu anderen Schulformen im mehrgliedrigen Schulsystem in Deutschland in den letzten 200 Jahren. Herausgearbeitet wird zunächst aus historischer Perspektive, wie sich Funktionen des Gymnasiums auf schulstruktureller Ebene in den letzten zwei Jahrhunderten gewandelt haben und welche Rolle dabei seine Abschlussprüfung, das Abitur, gespielt hat (Abschnitt 1). Aus der Perspektive der

¹ Wir danken dem Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (jetzt Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung für Lehrer*innenbildung) für die finanzielle Unterstützung für die Datenerhebung und -aufbereitung der in diesem Band publizierten Studien.

empirisch-quantitativen Bildungsforschung beschreiben wir sodann den Wandel des Gymnasiums in den letzten Jahrzehnten als Wandel seiner Schüler*innenschaft (Abschnitt 2). Dass dabei die Frage des Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium eine zentrale Rolle spielt, verwundert nicht, da die abiturvorbereitende Funktion des Unterrichts gegenwärtig als zentrale Legitimierung der Beibehaltung dieser Schulform gilt. Deutlich wird insgesamt eine Dynamik sowohl der Differenzierung als auch der Vereinheitlichung von Schulformen, in die das Gymnasium mit den immer wieder eröffneten Möglichkeiten der Selektivität und damit von Prozessen, sich als exklusiv zu verstehen, eingebunden ist und die auch für die Frage nach der Umsetzung von Inklusion am Gymnasium eine wichtige Rolle spielen dürften. Selektivität gilt es derzeit jedoch – aus der Perspektive der Gymnasien gesprochen – nicht nur zwischen dem Gymnasium und anderen Schulformen, sondern auch zwischen Gymnasien unterschiedlicher Typik zu sichern. Deswegen fragen wir anschließend nach den Ergebnissen der Forschung, die sich für die Differenzierungen zwischen Gymnasien interessiert, mithin nach den Befunden zur Entwicklung und Aufrechterhaltung sich als exklusiv verstehender Gymnasien (Abschnitt 3). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen des Gymnasiums umreißen wir den Forschungsstand zur Umsetzung von Inklusion in der Sekundarstufe und diskutieren die Herausforderungen für Inklusion als Reformervwartung an Gymnasien (Abschnitt 4). Zum Schluss stellen wir die Forschungsansätze und Ergebnisse der Beiträge in diesem Band vor und diskutieren sich daran anschließende Forschungsperspektiven (Abschnitt 5).

1 Zwischen Differenzierung und Vereinheitlichung – sich wandelnde Funktionen des Gymnasiums und der Abiturprüfung im 18. und 19. Jahrhundert

Das Gymnasium ist am Ausgang des 18. beziehungsweise zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden. Spätestens seit 1834 konnte nur an Latein- und Gelehrtenschulen, die die beiden Fächer Latein und Griechisch anbieten konnten, das Abitur abgelegt werden, das wiederum Voraussetzung für das Studium und für Beamtenlaufbahnen im preußischen Staat war (vgl. Jeismann, 1996; Kraul 1984; Lundgreen, Kraul & Ditt, 1988). Diese Schulen, nunmehr als Gymnasien bezeichnet, sind mithin insofern als exklusiv zu verstehen, als nur an ihnen das Abitur möglich und somit nur über sie der Zugang zur Universität und zum staatlichen Examen erreichbar war. Sie waren selektiv, da zunächst ausschließlich männliche Heranwachsende diese Schulen besuchen konnten.

In seiner Entstehungszeit, dem frühen 19. Jahrhundert, hatte das Gymnasium allerdings mehrere Funktionen: Neben dem Abitur und der damit verknüpften Berechtigung zum Studium beziehungsweise zur Staatsprüfung waren hier auch das Ableisten der Schulpflicht (Tertia-Abgang) sowie der Erwerb des sogenannten

‚Einjährig-Freiwilligen-Privilegs‘, das heißt der Berechtigung der Verkürzung des Militärdienstes auf ein Jahr (anfänglich noch gebunden an die Immatrikulation, ab 1822 an den Besuch beziehungsweise Abschluss der Untertertia, ab 1859 an den Besuch beziehungsweise Abschluss der Untersekunda, vgl. die Übersicht in Lundgreen, 1980, S. 68) möglich. Viele Gymnasiasten strebten darum gar kein Abitur an, sondern die Mehrheit ging deutlich früher ab, vor allem nach Erreichen der Berechtigung zum verkürzten Militärdienst. Die Möglichkeit, am Gymnasium das Abitur abzulegen, wirkte also (noch) nicht (so stark) auf die Frage zurück, wer überhaupt das Gymnasium besuchte. Dennoch verliehen ihm die verschiedenen an das Gymnasium gebundenen Berechtigungen in dieser Zeit einen exklusiven Status und zogen zugleich eine große Gruppe an männlichen Kindern aus verschiedenen Ständen und Schichten an (vgl. die Tabelle für die preußischen Gymnasien in Jeismann, 1996, S. 177). Die Exklusivität des Gymnasiums aufgrund nur durch seinen Besuch erreichbarer Berechtigungen steigerte also die Attraktivität der Schulform.

Mit der Etablierung der noch nicht zum Abitur führenden 5-/7-klassigen Realschule 1832, der beiden sie ablösenden 9-klassigen Realschulen 1. und 2. Ordnung 1859 (nunmehr mit einer Abgangsprüfung, die dem Abitur vergleichbar, aber noch nicht äquivalent war) beziehungsweise deren Nachfolgeeinrichtungen Realgymnasium und Oberrealschule ab 1882 veränderte sich dieses Bild. Nun wurden schrittweise die meisten Privilegien, insbesondere das der Verkürzung des Militärdienstes, die mit dem auf Latein und Griechisch festgelegten Gymnasium verbunden waren, auf diese beiden anderen höheren Schulen übertragen. Dies galt bis 1900, als die Berechtigungen, die mit dem Abitur an diesen Schulen erworben wurden, mit denen des gymnasialen Abiturs gleichgestellt wurden, sieht man von der Berechtigung zum Theologiestudium ab, die weiterhin den Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien mit dem altsprachlichen Abitur vorbehalten blieb (vgl. Tabelle 2 in Albisetti & Lundgreen 1991, S. 273). Dies ermöglichte denjenigen Schülern, die kein Studium anstrebten, sondern lediglich das Einjährig-Freiwilligen-Privileg erreichen wollten, dies an einer Schulform zu tun, in der sie nicht mit Latein und Griechisch konfrontiert wurden, was in der Konsequenz zu einer Verlagerung der Schülerströme zu den Schulen ohne die klassischen Fremdsprachen führte.

Diese Veränderungen im Schulsystem im Verlauf des 19. Jahrhunderts lassen sich als fortlaufender Prozess von Differenzierung einerseits und Vereinheitlichung von Schulformen andererseits deuten: Zunächst wurde eine Schulform geschaffen, die exklusiv bestimmte Berechtigungen ermöglichte (Gymnasium, Abitur), was andere Schulen, die vorher der gleichen Kategorie (Lateinschule, Gelehrtenschule) angehörten, nun aber nicht den neuen Kriterien für die Umwandlung in ein Gymnasium entsprachen, in Konkurrenz brachte zu (meist städtischen) Bürgerschulen ohne Latein und Griechisch. Aus dieser Differenzierung ergab sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine erste Vereinheitlichung: Schulen ohne die klassischen Fremdsprachen mündeten gemeinsam mit den Schulen, die lediglich

Latein anboten, in eine neue Kategorie von höheren Schulen ein (Realschulen 1. und 2. Ordnung). Aus diesen wurden dann Realgymnasien mit Latein und Oberrealschulen ohne klassische Fremdsprachen, die zwar eine Abschlussprüfung analog zum Abitur, aber noch nicht die gleichen Berechtigungen (eingegrenzte Fächerwahl beim Studium) wie die Gymnasien anboten. Am Ende des 19. Jahrhunderts schließlich wurden die drei Formen der höheren Schule – Oberrealschulen, Realgymnasien und Gymnasien – dann hinsichtlich ihrer Studienberechtigungen weitgehend gleichgestellt.

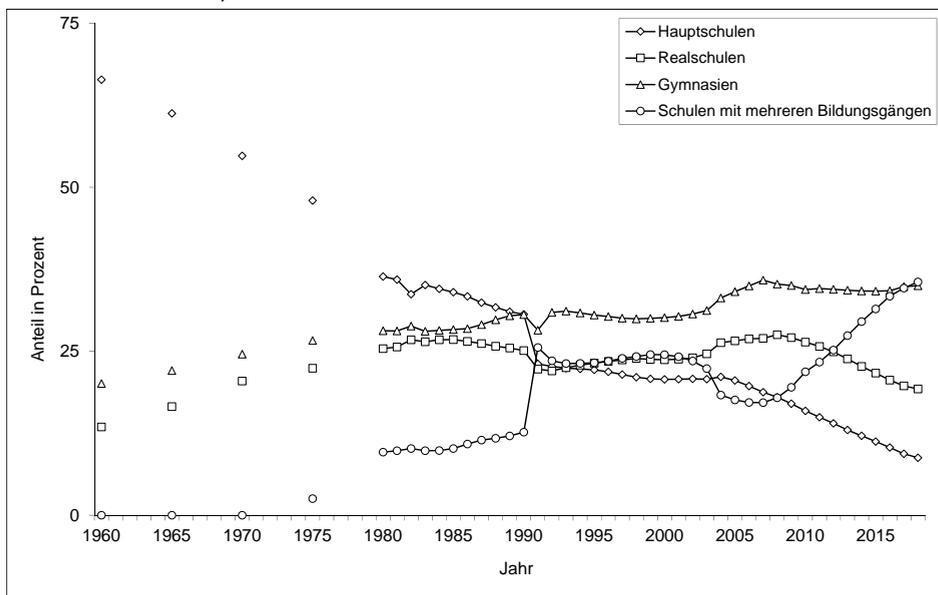
Im 20. Jahrhundert fand eine weitere Vereinheitlichung statt, als zunächst die Einrichtungen für die höhere Mädchenbildung analog zu den verschiedenen Schulformen der höheren Jungenschulen ausgestaltet wurden. In der Zeit der Weimarer Republik wurde mit der Deutschen Oberschule in Preußen eine weitere höhere Schule mit deutschkundlichem Profil eingeführt (vgl. die „Denkschrift über die grundständige Deutsche Oberschule“ von 1923 in Reble, 1975, S. 131ff.), sodass nun vier Schultypen zum Abitur und zur Studienberechtigung führten. In der Zeit des Nationalsozialismus wurde diese Typenvielfalt der höheren Schulen reduziert (Oberschule und Gymnasium) (vgl. den Erlass zur „Neuordnung des höheren Schulwesens 1938“ in ebd., S. 151ff.), um in der Bundesrepublik Deutschland mehr oder weniger re-etabliert zu werden. Mit dem Düsseldorfer Abkommen von 1955 wurde für die verschiedenen Schulen, die zur allgemeinen Hochschulreife führten, die Bezeichnung Gymnasium eingeführt (S. 4, ebd., S. 161). Dies wurde im Hamburger Abkommen von 1964 auch auf die Schulen ausgedehnt, an deren Ende nach 13 Schuljahren die fachgebundene Hochschulreife erworben werden konnte (S. 7, ebd., S. 178). Danach war das Gymnasium mit seinen verschiedenen Ausprägungen (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich) lange Zeit die einzige Schulform, die direkt zum Abitur und zur Studienberechtigung führte, was zu einer starken sozialen Schließung der Schüler*innenschaft führte. Seit der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren und verstärkt seit den 1990er und 2000er Jahren mit der Tendenz zu einem zweigliedrigen Schulsystem hat sich die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium nun wiederum verändert. Diese Entwicklungen werden im nächsten Abschnitt im Zusammenhang mit der Frage nach Leistungsanforderungen und Entwicklung von Leistungsständen am Gymnasium im Vergleich zu anderen Sekundarschulformen thematisiert.

2 Zur Attraktivität des Gymnasiums – Expansion des Gymnasiums und Effekte auf die Leistung am Gymnasium

Dem Gymnasium wird weiterhin die Rolle der „Leitinstitution des deutschen Bildungswesens“ zugeschrieben (Tenorth 2008, S. 12; vgl. auch für die Verwendung des Begriffs Meyer, 2000, S. 31; Wiater, 2012, S. 141). In der Gegenwart ist das Gymnasium die einzige Schulform auf Sekundarschulebene, die in allen 16

Ländern der Bundesrepublik Deutschland existiert (Stubbe, Bos & Schurig, 2017, Tabelle 8.1; Trautwein & Neumann, 2008). Der zentrale Stellenwert des Gymnasiums im Schulsystem in Deutschland wird in Analysen der empirischen Bildungsforschung zur Entwicklung des Anteils von Schülerinnen und Schülern eines Jahrgangs am Gymnasium und ihren Leistungen seit den 1950er Jahren betont (Köller, 2007). Abbildung 1.1 zeigt basierend auf amtlichen Statistiken die Anteile der Schülerinnen und Schüler an den verschiedenen Schulformen von 1960 bis 2018.

Abbildung 1.1: Anteil der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen auf den unterschiedlichen Schulformen (bis 1990 früheres Bundesgebiet; ab 1991 Deutschland)



Quelle: Bos, Müller & Stubbe, 2010, Abbildung 1; ergänzt um eigene Berechnungen (Statistisches Bundesamt, 2019)

Statistisch gesehen, hat sich das Gymnasium in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von einer Schulform, die nur von einem kleineren Teil eines Jahrgangs besucht wurde, zu der im mehrgliedrigen Schulsystem tendenziell am besten besuchten Schulform entwickelt (Kiper, 2007b). Existiert in einem Land neben dem Gymnasium nur eine weitere Sekundarschulform, ist es allerdings diese Schulform, die den höchsten Anteil von Schülerinnen und Schülern eines Jahrgangs aufweist (Mahler, Schipolowski & Weirich, 2019, Tabelle 3.3; Statistisches Bundesamt, 2019). Köller (2007) ruft für die 1990er Jahre eine Gymnasialquote von (je nach Bundesland) 30 bis 35 Prozent auf. Seit etwa 15

Jahren stagniert die Quote der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium mit rund 35 Prozent auf hohem Niveau (s. Abbildung. 1.1).

Für die Expansion des Besuchs eines Gymnasiums werden insgesamt verschiedene Gründe aufgeführt. Zum einen sind die Qualifikationsanforderungen in den letzten Jahrzehnten stark gestiegen: Ein höherer Bildungsabschluss kann als immer wichtiger angesehen werden, auch um für Berufszweige und Ausbildungsbeziehungsweise Studienorte eine Wahl zu haben. Zum anderen werden Bilder des Gymnasiums tradiert: Der erfolgreiche Besuch des Gymnasiums, das das „gesellschaftliche Leitbild der guten und für die eigenen Kinder erwünschten Schule“ (Tenorth, 2008, S. 15) repräsentiert, scheint so etwas wie ein Garant für eine erfolgreiche Bildungskarriere zu werden. Das Gymnasium verkörpert gewissermaßen einen „goldene[n] Standard“ (Trautwein & Neumann, 2008, S. 467), an dem sich andere Schulkonzepte im Hinblick auf Curriculum und Leistungsniveau messen lassen müssen. Dabei werden Leistungen des Gymnasiums den Schwächen der anderen Schularten gegenübergestellt (Meidinger, 2012).

Das Gymnasium ist auch im Zuge seiner Expansion weiterhin selektiv in Bezug auf die Auswahl seiner Schüler*innenschaft angelegt. Der sozioökonomische Hintergrund der Eltern der Gymnasialschülerinnen und -schüler wird einerseits als heterogen beschrieben, andererseits hervorgehoben, dass die „relativen Unterschiede in der gymnasialen Bildungsbeteiligung zwischen den sozialen Schichten [...] jedoch weitgehend konstant geblieben [sind]“ beziehungsweise sich „sogar noch vergrößert“ haben (ebd., S. 477–478). Deutlich unterrepräsentiert seien am Gymnasium hingegen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, was aber wiederum mit sozialen Hintergrundmerkmalen korrespondiert (Trautwein & Neumann, 2008; Weis & Reis, 2019, Tabelle 6.10). Dabei muss auch mit einer Varianz in der Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern an unterschiedlichen Standorten beziehungsweise Typen von Gymnasien gerechnet werden (Köller, 2007).

Angesichts der Expansion des Gymnasiums ist vor allem von Interesse, wie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium eingeschätzt werden. Ihnen werden vor allem günstige Ausgangsbedingungen bezüglich der kognitiven Lernvoraussetzungen und des fachlichen Vorwissens zugeschrieben (Trautmann & Neumann 2008, S. 477). Köller (2007, S. 25) betont, dass die „kognitiven Grundfähigkeiten“ in den letzten Jahrzehnten insgesamt deutlich zugenommen hätten und Gymnasiallehrkräfte deswegen heute „mit intellektuell stärkeren Schülerinnen und Schülern arbeiten“ (ebd., S. 25) als früher. Hinsichtlich der Entwicklung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler geht es vor allem um die der Besten, allerdings wird auch die Förderung in der Breite als wichtig angesehen (Köller, 2007). Die Frage nach der Leistungsentwicklung in der historischen Perspektive zu beantworten, ist aufgrund fehlender Daten nicht einfach. In einem Vergleich von Testergebnissen zu Leistungen von Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern in Mathematik mit Daten von 1969 und 1997 zeigt

sich allerdings, dass es Leistungsunterschiede zum Nachteil der jüngeren Generation bis zu einer Differenz von einem Jahr gibt. Dieser Befund sei jedoch nicht auf die Expansion des Gymnasiums zurückzuführen, sondern auf die großen Reformen im Schulsystem in Deutschland in den 1960er Jahren. Der Vergleich der Leistungen in Mathematik und Englisch an verschiedenen Schulformen für die Gegenwart zeige demgegenüber einen „deutlich größeren Lernzuwachs“ am Gymnasium (ebd., S. 26). Zurückgeführt wird die Leistungsentwicklung am Gymnasium nicht primär auf die Komposition der Klassen, sondern auf das Curriculum und die Art des Unterrichtens am Gymnasium (Köller, 2007).

Die positive Selektion der Schülerinnen und Schüler beinhaltet für das Gymnasium zwar den Vorteil, dass hierdurch das Erreichen hoher kognitiver Leistung tendenziell begünstigt wird (Tenorth, 2008). So stellt das Gymnasium selbst offenbar ein kognitiv günstiges Entwicklungsmilieu dar, da auch bei schwächeren kognitiven Lernvoraussetzungen der Gymnasialschülerinnen und -schüler der Lernzuwachs innerhalb eines bestimmten Zeitraumes deutlich höher ausfällt als an anderen Schularten (Köller, 2007). Dabei gilt aber nicht nur die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler als ausschlaggebend für die Leistungsentwicklung am Gymnasium, sondern vor allem auch die Arbeit am Gymnasium; das Curriculum und das Selbstverständnis der Lehrkräfte tragen hieran einen entscheidenden Anteil (Köller, 2007; Tenorth, 2008). Neben einer starken kognitiven Orientierung und der Bereitstellung eines anspruchsvollen Lehrangebotes werden die besondere Rolle des Unterrichtsgesprächs und der hohe Stellenwert der Reflexion als spezifische Merkmale des gymnasialen Unterrichts genannt (Kiper, 2007a; Tenorth, 2008; Trautwein & Neumann, 2008). Zudem werden dem Abitur Rückwirkungen auf den Unterricht am Gymnasium zugeschrieben, der – zumindest curricular gedacht – von den „Gütekriterien [...] vom Abitur aus geordnet und hierarchisiert“ (Tenorth, 2008, S. 15) werden muss. „Dieses Höhere der höheren Bildung, die am Gymnasium erworben werden kann, muss als ein andersartiger Zugriff zu den Wissens-, Wert- und Lebensbereichen der Gesellschaft definiert werden, als ein höheres Anspruchsniveau und als ein höherer Bildungsstandard“ (Wiater, 2012, S. 146). Der Auftrag der Wissenschaftspropädeutik und die Spezialisierung in der gymnasialen Oberstufe bilden eine spezifische Anforderungsstruktur (Anhalt, 2012). Es lässt sich festhalten, dass in Beschreibungen zur Entwicklung des Gymnasiums im mehrgliedrigen Schulsystem das Gymnasium in Absetzung von den anderen Schulformen als eine in Bezug auf seine Leistungen positiv konnotierte, wenn nicht hinsichtlich seiner Qualifizierungsfunktion attraktivste Schulform hervorgebracht beziehungsweise laufend bestätigt wird.

Diese Stellung des Gymnasiums im Schulsystem in Deutschland wird dabei durchaus widersprüchlich diskutiert. Einerseits wird, wie gezeigt, das Gymnasium als Gewinner der schulstrukturellen Entwicklungen im Sekundarbereich gesehen, wechselt doch nunmehr annähernd die Hälfte eines Jahrgangs nach der Grundschule auf ein Gymnasium (Stubbe, Bos & Schurig, 2017), und besuchen

über alle Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I hinweg doch mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium (s. Abbildung. 1.1; vgl. auch Mahler, Schipolowski & Weirich, 2019; Weis & Reiss, 2019). Andererseits ist die soziale Selektivität des Gymnasiums in den letzten zwei Jahrzehnten immer wieder in die Kritik geraten, da Selektionsmechanismen, mit denen und durch die sich das Gymnasium in den letzten 30 Jahren bei allem sozialen und demographischen Wandel in Deutschland als Schule der Mittelschicht bewahren beziehungsweise stabilisieren konnte, im Hinblick auf die Entstehung und Verstärkung sozialer Disparitäten im Bildungssystem in Deutschland weitergehend erforscht und diskutiert wurden (Stubbe, Bos & Schurig, 2017).

Folgt man der Annahme, dass sich die verschiedenen Schulformen im Sekundarstufenbereich in Bezug auf das unterscheiden, was sie ihren Schülerinnen und Schülern zu lernen ermöglichen, kann die Expansion und damit der Erfolg des Gymnasiums als Schulform zugleich als eine Gefährdung des Gymnasiums gedeutet werden (Helsper, 2012; Helsper, Brademann, Kramer, Ziems & Klug, 2008). Definiert sich nämlich das Gymnasium als besondere Schulform gerade dadurch, dass es die eigene Schüler*innenschaft auswählen kann, könnte die Expansion des Gymnasiums ein „Pyrrhussieg“ sein: Denn ein Gymnasium, das „(fast) alle Kinder [umfasst], ist [...] kein Gymnasium mehr und zu einer Gesamtschule geworden“ (Helsper, 2012, S. 116). In der Logik dieser Entwicklung, das heißt der Expansion des Gymnasiums, unter anderem durch Sicherstellung möglichst durchlässiger Wege ins Gymnasium (z. B. Neumann, Becker, Baumert, Maaz & Köller, 2017), und der Etablierung von Angeboten individueller Förderung auch am Gymnasium, die von (bildungs-)politischer Seite durchaus unterstützt wird, kann das Gymnasium nur dann als besondere Schulform weiter existieren, wenn es wiederum innerhalb der Gymnasien zu einer neuen Differenzierung und dabei vor allem Exklusivierung mit Blick auf die eigene Schüler*innenschaft kommt (Helsper & Krüger, 2015b). Darum – und damit um die widersprüchliche Seite des Erfolgs des Gymnasiums als Schulform – geht es im nächsten Abschnitt.

3 Differenzierungen unter Gymnasien – zur Herstellung von Exklusivität in den 2000er Jahren

Die historische Bildungsforschung hat das Zusammenspiel von funktionaler, tendenziell hierarchisch zu denkender Differenzierung im Schulsystem und Tendenzen zur Vereinheitlichung der Schulformen für das 19. Jahrhundert herausgearbeitet (vgl. Abschnitt 1). Das Gymnasium wird in doppelter Hinsicht als ‚hervorgehobene‘ Einrichtung im Schulsystem untersucht: zum einen in seiner Stellung hinsichtlich des mehrgliedrigen, zunehmend zweigliedrigen Schulsystems und der damit verbundenen Selektivität im Verhältnis zu anderen Sekundar-schulformen, zum anderen in Bezug auf die Herausbildung und Stellung exklusiver

Gymnasien innerhalb der gymnasialen Schullandschaft (Helsper & Krüger, 2015a). Werden sich Schulformen in einem funktional ausdifferenzierten Schulsystem einander ähnlicher, etwa indem sich ihre Attraktivität für eine immer größer werdende Klientel an Schülerinnen und Schülern erhöht (vgl. Kapitel II in diesem Band), bildet sich zur Sicherstellung hierarchischer Differenzierung im Schulsystem Exklusivität auf anderen, neuen Wegen wieder aus (Helsper, 2012; Helsper et al., 2008; Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2015; 2018). Die derzeitige Dynamik der Differenzierung zwischen Gymnasien kann als Antwort auf die Entwicklung der Angleichung und Vereinheitlichung der Schulformen im Sekundarstufenbereich in den letzten Jahren verstanden werden.

Die qualitative Schulforschung fragt danach, wie Bildungsinstitutionen an den Übergängen im Bildungssystem die Eingangsselektivität in Bezug auf ihre Schüler*innenschaft herstellen, aufrechterhalten und legitimieren (Helsper & Krüger, 2015b). Historisch sind die Praktiken der Regulierung des Zugangs zum Gymnasium – die Sicherung seiner Eingangsselektivität – über die Fixierung von Kriterien als „Eintrittsvoraussetzungen“, wie „Eintrittsalter sowie die vorausgesetzten Kenntnisse und deren Erwerb“ (Lundgreen & Kraul 2015, S. 376) sowie über wenig formalisierte, auch nur wenig in Quellen beschriebenen Verfahren der „Aufnahme-Prüfungen“ (ebd., S. 391) an (manchen) Gymnasien beschrieben worden. Die Herstellung der Eingangsselektivität am Gymnasium ist dabei nur im Zusammenhang mit der Umstellung der Unterrichtsorganisation von Fachklassen auf Jahrgangsklassen und der damit einhergehenden Festlegung des zu lernenden Stoffes pro Jahrgang zu sehen, womit auch – nahezu zwangsläufig – das Problem der Klassenwiederholung entsteht (ebd.).

Für die Gegenwart werden Praktiken der Auswahl und der Legitimierungen der selektiven Auswahl an „exklusiven‘ Gymnasien“ (Helsper et al., 2015, S. 135) beziehungsweise solchen mit „exklusiven Profilen“ (Keßler, Otto & Winter, 2015, S. 165) untersucht. Als ‚exklusive‘ Gymnasien gelten hier solche, „die sich durch zwei Merkmale charakterisieren lassen: Erstens werden damit Schulen gefasst, die zusätzliche selektive Auswahlverfahren installieren und damit in der Lage sind, ihre Schülerschaft im Anschluss an die vorliegenden Anmeldungen nochmals gezielt auszuwählen. Und zweitens sind diese Schulen dadurch gekennzeichnet, dass sie in unterschiedlicher Deutlichkeit an Besonderung und Distinktion der Schule arbeiten“ (Helsper et al., 2015, S. 135). Regional kommt es dabei in den letzten Jahrzehnten zu Verschiebungen hinsichtlich der Attraktivität einzelner Schulen, sodass auch traditionsreiche Gymnasien in städtischen Zentren mit sinkenden Anmeldezahlen zu kämpfen haben können, während andere Schulen in benachbarten Stadtteilen steigende Anmeldezahlen verzeichnen (vgl. Helsper & Krüger 2015a, S. 16). Profilbildungen von Gymnasien sind dabei wiederum nicht einfach nur als unterschiedliche Schwerpunktbildungen zu verstehen, sondern vor allem auch als Möglichkeiten für Gymnasien, durch ‚exklusive Profile‘ eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu selektieren und das heißt vor allem, diese auswählen zu können. Sich zu Gymnasien mit exklusiven Profilen

entwickelnde Schulen installieren bestimmte Hürden des Zugangs, von Schulgeld bis zum sportlichen Talent, sowie in diesem Zusammenhang stehende zusätzliche Aufnahmeverfahren.

Die Schulforschung, die die Einzelschule als symbolische Sinnordnung versteht, nutzt in-situ Daten von Aufnahmegesprächen, Dokumentenanalysen und Interviews und beobachtet Entwicklungen an einzelnen Gymnasien im Verhältnis zu ihrem Umfeld (z. B. Gibson, 2017). Helsper et al. (2015) stellen anhand einer Untersuchung in zwei Regionen in Deutschland ein Spektrum von Verfahren fest, wie Gymnasien ihre Klientel auswählen: von eher auf Quantifizierungen beruhenden Verfahren bis hin zu Gesprächen, die als partikularistische Prüfung der Passung von Schüler*innenhabitus zur Schule interpretiert werden. Daten für Quantifizierungen liegen eher für die weiterführenden Schulen und im Hochschulbereich vor. Hierunter ist beispielsweise zu verstehen, dass Eliteschulen des Sports sportliche Leistungen ihrer Bewerberinnen und Bewerber messen oder Gymnasien mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt mit Resultaten mathematischer Tests Ranglisten erstellen. Im Unterschied zu solchen Messverfahren gelten Auswahlgespräche als ‚weiche‘ Verfahren, in denen sich den schulischen Akteuren Entscheidungsspielräume eröffnen, die „unabhängig von universalistischen Leistungsnormen oder den Selbstzuschreibungen dessen liegen, was offiziell als Kriterium gilt“ (Helsper et al., 2015, S. 160) und bei denen die Kriterien, die hier im Spiel sind, eher intransparent bleiben. Insgesamt kommen Helsper und Krüger (2015a, S. 11) zu dem Resümee, dass sich die Auswahlverfahren an den weiterführenden Bildungsinstitutionen (Gymnasien und Hochschulen im Unterschied zu Kindertagesstätten und Grundschulen) allerdings durch eine stärkere Formalisierung und Standardisierung sowie eine Tendenz zur „Objektivierung“ der Auswahlentscheidungen auszeichnen. Für fast alle untersuchten exklusiven Gymnasien zeigt sich in der mit zusätzlichen Auswahlverfahren eingeführten „doppelten Selektion“ (Helsper et al., 2015, S. 161) ein Legitimationsproblem. Legitimatorisch werden somit leistungsbezogene Kriterien als besonders relevant aufgerufen. Neben dieser meritokratischen Legitimationsfigur dominiert eine Bezugnahme der Schulen auf „Instanzen symbolischer Autorität [...], die Legitimation zu stiften vermögen“ wie etwa Gesetzgebung, Wissenschaft oder Kirche (Helsper et al., 2015, S. 161).

Doch auch wenn die Auswahlprozesse unter anderem durch Kriterien formalisiert werden, bleibt für die institutionellen Akteure, so Helsper und Krüger (2015a, S. 12), ein Handlungsspielraum bestehen. Im Gymnasialbereich (sowie im Hochschulbereich) spielt im Auswahlprozess die Inszenierung einer als authentisch und damit glaubwürdig wahrgenommenen Passförmigkeit (ebd., S. 12) zu den geforderten Haltungen und Fähigkeiten der Bildungsinstitution sowie der Prüfung dieser Selbstdarstellung eine zentrale Rolle. Gesprochen wird diesbezüglich auch von „Passungsabtastung“ (ebd., S. 13). Insbesondere in Auswahlverfahren, die auf eine habituelle Passung zwischen Schule und Bewerberin beziehungsweise Bewerber abzielen, sind „Intransparenz und Implizithaftigkeit besonders

wirkmächtig“ (Keßler et al., 2015, S. 180). Vorstellungen idealer Schüler*innenbilder sind in den Auswahlverfahren dabei eher implizit enthalten. Darüber wird einerseits Besonderung für alle Nichteingeweihten inszeniert und andererseits kann der potenzielle Makel sozialer Ungleichbehandlung verschleiert werden (Keßler et al., 2015).

Im schulischen Alltag kann eine milieuspezifische Auswahl kohärenzstiftend nach innen und abgrenzend nach außen wirken. Auch wenn unterschiedliche Auswahllogiken innerhalb einer Schule zusammenspielen, lassen sich multiple, teils fluide Semantiken von Auswahl und Auserwähltsein sowie von Zugehörigkeit herausarbeiten: etwa, wenn in einer International School Kinder transnational hochmobiler Familien, deren Schulgeld die elterlichen Arbeitgeber zahlen, neben dauerhaft in Deutschland lebenden Kindern ausgewählt werden, deren Eltern sich die hohen Schulgelder selbst leisten können (Keßler et al., 2015, S. 174 ff.). Die eigene Zugehörigkeit oder das eigene Auserwähltsein kann so im schulischen Alltag innerhalb der Schüler*innenschaft weiter Thema sein oder von der Institution selbst inszeniert werden, etwa wenn eine Eliteschule des Sports sportlich hochleistende Schülerinnen und Schüler durch Aushänge inszeniert und diejenigen, die mittlerweile ‚nur‘ noch zu den ‚Talenten‘ gehören, keine Erwähnung finden (ebd.). Dies wirft weiterführend Fragen danach auf, inwiefern Grenzziehungen und Passungskonstruktionen selektiv durchlässig sind und wer mit Macht ausgestattet ist beziehungsweise wird, in Auswahlprozessen beziehungsweise nachfolgend im schulischen Alltag wie welche Grenzen zu setzen beziehungsweise zu überschreiten.

Der regionale, teilweise aber auch überregionale Wettbewerb um die „besten‘ und passenden Schüler“ (Helsper & Krüger, 2015a, S. 18) bringt auf seiner Rückseite Mechanismen mit sich, eine andere Klientel an Schülerinnen und Schülern möglichst fernzuhalten (Drope, 2019). Die Möglichkeiten der Bestimmung der eigenen Klientel an Schülerinnen und Schülern lassen sich somit als „ein zentraler Mechanismus der Selektion und der Stratifizierung zwischen Bildungsinstitutionen“ – also auch zwischen Gymnasien – begreifen (Helsper & Krüger, 2015a, S. 17). So ist es vielleicht auch zu verstehen, dass auch an Gymnasien ohne exklusiven Anspruch und ohne zusätzliche Auswahlverfahren Fragen der Auswahl thematisiert werden, und zwar als profilbildende „Nicht-Auswahl“: Keßler et al. (2015, S. 180) verweisen für ein Gymnasium mit einem breiten Profil mit Fokus auf soziales Lernen und Demokratielernen darauf, dass der Schulleiter die Nicht-Auswahl betont und als Element des partizipativen Bildungsanspruchs an seiner Schule ausweist. Eine Diskussion darüber, ob und wie die Schullandschaft im Sekundarstufenbereich insgesamt und darin auch die Gymnasien auf Inklusion als Reformervwartung reagiert, gilt es gleichwohl noch zu führen. Wir kommen darauf nach dem nächsten Abschnitt zu Ergebnissen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung zu derzeitigen Entwicklungen im Anspruch von Inklusion zurück.

4 Inklusive Schulentwicklung – auch am Gymnasium?

Wie wird Inklusion als Reformervorstellung im Zusammenhang mit der Differenzierung zwischen Schulformen im deutschen Schulsystem diskutiert? Und welche Rolle spielt Inklusion als Reformervorstellung – auch angesichts der Differenzierung zwischen Gymnasien – für die Frage der Entwicklung der Gymnasien? Diese Fragen können auf der Basis der vorliegenden Studien noch nicht beantwortet werden. Die Forschung zur inklusiven Schulentwicklung in Deutschland hat in den letzten Jahren zwar deutlich zugenommen, doch war die Diskussion lange durch konzeptionell-programmatische Schriften und Präsentationen gelungener Beispiele geprägt. Im Fokus der Forschung steht die Grundschule, empirische Studien basieren oft immer noch auf kleinen Stichproben beziehungsweise Einzelfällen, zu vielen Fragen fehlen noch Studien mit elaborierten Designs (Böhm, Felbermayr & Biewer, 2018). Werden Reformtendenzen zu Inklusion an weiterführenden Schulen untersucht, stehen tendenziell Sekundar- beziehungsweise Gesamtschulen im Zentrum (Budde, Blasse & Johannsen, 2017), Aussagen zu Gymnasien beziehungsweise Gymnasiallehrkräften kommen nur am Rande vor (Rabenstein, Gnauck & Schäffer, 2019). Werden Gymnasiallehrkräfte beziehungsweise -studierende einbezogen, untersuchen Studien Einstellungen zu Heterogenität mit Blick auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen (Syring et al., 2019). Studien zu Inklusion in der gymnasialen Oberstufe sind selten (Siedenbiedel, 2016). Im Folgenden skizzieren wir zunächst Befunde zu Faktoren, die die Qualität inklusiver Beschulung beeinflussen, sodann fragen wir nach Forschung zur Transformation der Schul- und Unterrichtskultur und stellen schließlich die wenigen Ergebnisse zu Fragen der Veränderung gymnasialer Lernkulturen heraus.

Werden Befunde zu „Inklusion in der Schule“ (Böhm et al., 2018, S. 143) – teilweise auch mit Rückgriff auf Studien zu Modellprojekten zur Integration aus den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts – zusammengetragen, wird mit Fokus auf die Grundschule die „tragende Rolle der Lehrer/innen hinsichtlich der Realisierungsmöglichkeiten von Inklusion“ (Böhm et al., 2018, S. 150; kursiv im Original) sowie die Bedeutung von „elterlichem Engagement und Vertrauen“ (ebd.) hinsichtlich der Realisierung schulischer Inklusion betont sowie die Risiken für soziale Isolation der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in inklusiven Klassen beschrieben. Wird nach den Lern- und Leistungserträgen eines inklusiven Unterrichts in der Grundschule gefragt, werden Schulleistungen (z. B. Rechtschreibung) von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in ‚inklusiven‘ und ‚exklusiven‘ Settings verglichen und letztlich gezeigt, dass die Beschulungsform gegenüber der Ebene der Einzelschule in Bezug auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler eine eher untergeordnete Rolle spielt (Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). In Bezug auf den Übergang zur Sekundarstufe werden die Herausforderungen betont (Böhm et al., 2018).

Ein Befund der Schulforschung zu Inklusion, der an Fends (2008) Begriff der Rekontextualisierung anschließt, weist daraufhin, dass Schulleitungen „umfassende Rekontextualisierungen“ (Badstieber, Köpfer & Amrhein, 2018, S. 239) des Reformanliegens ‚Inklusion‘ vornehmen müssen, um Reformmaßnahmen angesichts der als dazu im Widerspruch stehend wahrgenommenen Erwartung, nach Leistung zu selektieren, durchführen zu können: Das Reformziel ‚Inklusion‘ wird entlang des eigenen Selbstverständnisses der Schule und der in der Schule geltenden Unterrichtskonzepte rezipiert und umgesetzt (Amrhein, 2016; Badstieber et al., 2018). Für Gymnasien ist beispielsweise zu beobachten, dass Schulen eine so genannte Inklusionsklasse einrichten, die bis zu fünf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zum Beispiel mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘, aufnimmt. Gesichert werden so Ressourcen für eine zusätzliche sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler können zieldifferent beschult werden, sodass sich der Unterricht vergleichsweise wenig verändern muss (vgl. für eine Fallstudie zu einer ‚Integrationsklasse‘ an einem Oberschulrealgymnasium in Österreich: Moser, 2018). Andere Schulen stellen ihre schon länger vorhandene Orientierung an Förderkonzepten in bestimmten Fächern als Antwort auf die Herausforderung der Reform im Anspruch von Inklusion dar. So wird Inklusion beispielsweise als zu bearbeitende Unterschiede der Lernvoraussetzungen umgedeutet. Solche ‚Rekontextualisierungen‘ zeigen, dass Veränderungen im Zuge von an Inklusion orientierten Reformen zugleich das Bestehende stabilisieren; sie werden als Reaktionen auf Widersprüche, die mit der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem unter Bedingungen „leistungsselektiver Strukturen“ (Badstieber et al., 2018, S. 239) verbunden sind, verstanden.

Die Ergebnisse qualitativer Unterrichtsforschung weisen ebenfalls auf Tendenzen einer Re-Stabilisierung pädagogischer Ordnung von Unterricht im Kontext der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an sogenannten Regelschulen hin (Budde et al., 2017; Merl & Herzmann, 2019; Rabenstein et al., 2019; Sturm, 2018; Wagner-Willi, 2018). Im Anschluss an Ansätze der dis/ability-studies wird hier ‚Behinderung‘ trotz Reifizierungsrisiko als im Unterricht wirksame Differenzkategorie berücksichtigt (Tervooren & Pfaff, 2018). Die Ergebnisse weisen auf Praktiken der Exklusion der formal Inkludierten aus unterrichtlichen Anforderungen hin – etwa durch das zeitliche räumliche Ausgliedern von Schülerinnen und Schülern in andere Räume, das Gewähren von für andere Schülerinnen und Schüler nicht ermöglichten Auszeiten. Diese Praktiken der Exklusion verlaufen keinesfalls nur entlang der Differenzlinie mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf: Zwar ist zu beobachten, dass die „Kategorie Behinderung (...) als erklärende oder legitimierende Abweichungskategorie herangezogen“ (Merl & Herzmann, 2019, o. S.) wird, die zu beobachtenden Differenzmarkierungen sind aber vielfältiger, und sie werden vor allem entlang von als unterrichtsstörend oder nicht unterrichtsstörend wahrgenommenem Verhalten vorgenommen (Kapitel V

in diesem Band; Budde et al., 2017; Herzmann & Merl, 2017; Merl, 2019). In Bezug auf die gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf lassen sich aktuelle Ergebnisse ethnographischer Studien zu verschiedenen Schulformen und Schulstufen insgesamt so lesen, dass sich der Unterricht, der derzeit als inklusiv implementiert wird, nicht als eine „strukturelle Alternative“, sondern als eine „operative Variante“ pädagogischer Differenzierung darstellt (Emmerich, 2016, S. 55). Die Exklusion der ins Regelschulsystem Inkludierten würde damit nun nicht mehr durch Beschulung an gesonderten Schulformen verlaufen, sondern als Element unterrichtlicher Interaktion (Herzmann, Hoffmann & Proske, 2020).

Das Gymnasium stellt in diesen Studien mitunter einen Vergleichsfall dar, selten werden Ergebnisse aber mit Fokus auf das Gymnasium diskutiert. Einzelne Befunde aus explorativen Studien geben erste Hinweise auf strukturelle Hindernisse von Inklusion am Gymnasium. Die pädagogisch-psychologische Forschung zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion macht zwar in den letzten Jahren tendenziell einen „positiven Entwicklungstrend“ aus (Ruberg & Porsch, 2017, S. 410), die Gruppe der Gymnasiallehrkräfte und Gymnasialstudierenden ist eine dabei bisher noch kaum eigens beachtete Gruppe (vgl. Kapitel II in diesem Band). Syring et al. (2019), die Einstellungen von Gymnasial- und Förderschulstudierenden zu Heterogenität in der Breite mit standardisierten Fragebögen untersuchen (n = 137 Gymnasiallehramtsstudierende), kommen zu dem Schluss, dass Studierende des Gymnasiallehramts Heterogenität eher als soziale Heterogenität und als Leistungsheterogenität wahrnehmen, zugleich in Bezug auf den Einbezug von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen eher hohe Kosten sehen und geringe Motivation aufweisen, auch wenn zugleich der Mehrwert von Inklusion gesehen wird (S. 40–41). Aus explorativen Interviewstudien mit qualitativen Designs, die Gymnasiallehrkräfte berücksichtigen, lässt sich schlussfolgern, dass die zielgleiche Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium außer Frage zu stehen scheint (Rabenstein et al., 2019). So wird in den Interviews Inklusion auf die Frage zieldifferenter Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Förderkategorien am Gymnasium reduziert (Siedenbiedel, 2016). Das heißt, dass das potenzielle Ablegenkönnen des Abiturs als Selektionskriterium einer Schüler*innenschaft des Gymnasiums auch für die Sekundarschule I in Kraft gesetzt wird. Insgesamt zeigt sich bezüglich der Transformationserwartungen derzeit das Bild, dass es im Zuge der vermehrten Einführung einer gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zwar zu Veränderungen in den Schulen beziehungsweise im Unterricht kommt, es sich jedoch um Veränderungen handelt, mit denen zugleich die Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung von Unterricht und Schule einhergeht.

Die noch als dürftig anzusehende Forschungslage zum Thema Gymnasium und Inklusion lässt sich auch damit erklären, dass die Erwartungen an Inklusion

am Gymnasium gering sind. In Deutschland ist die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs noch eng mit der Regelung der Lernortzuweisung verbunden. Dies führt zu der Vorstellung, das Gymnasium komme für Schülerinnen und Schüler, die bislang Förderschulen besuchten, als Beschulungs-ort nicht infrage. Durch das gegliederte Schulsystem in Deutschland soll für das Gymnasium davon ausgegangen werden, dass die Leistung der Schülerinnen und Schüler – zum Beispiel in Bezug auf die Lesekompetenz – den Regelstandards entsprechen muss. Auch ist anzunehmen, dass am Gymnasium noch kaum flexibel mit bestimmten Normalitätserwartungen an Verhalten umgegangen wird, vielmehr ein schnelles Voranschreiten des Unterrichts vorausgesetzt wird, dabei kognitive Zugänge zum Lernen als selbstverständlich ins Zentrum gerückt. Zudem wird am Gymnasium individuelle Förderung, die der Kompensation von Leistungsrückständen dient, tendenziell als vorübergehender, nur zeitweise bestehender Förderbedarf verstanden und Förderung als Reaktion auf bestimmte Beeinträchtigungen – nur ausnahmsweise – gewährt (Gehde, Köhler & Heinrich, 2016; Siedenbiedel, 2016).

Auch gibt es bisher keine Anzeichen dafür, dass Gymnasien durch kompensatorische Maßnahmen, auch mithilfe technischer Hilfsmittel auf mögliche Sinnes- und/oder motorische Einschränkungen zu reagieren, inklusive Unterrichtsentwicklung anstreben. Vor dem Hintergrund der dürftigen Forschungslage sind die folgenden explorativen Studien entstanden, die sich auf der Basis von Befragungen von Lehrkräften am Gymnasium und Studierenden des Lehramts für das Gymnasium mit verschiedenen Befragungsinstrumenten dem Themenfeld nähern.

5 Zur Einführung in die Beiträge dieses Bandes und weiterführende Forschungsperspektiven

Angesichts der Frage nach der Richtung, die die Entwicklung an Gymnasien ob der Reformervartung, inklusiv zu werden, nehmen könnte, sind die in diesem Band versammelten Studien im Sinne der Exploration von Tendenzen im Jahr 2015 realisiert worden. In den Studien wurden im explorativen Sinne mit methodologisch unterschiedlich ausgerichteten Instrumenten Lehrkräfte an Gymnasien und Studierende des Lehramts für das Gymnasium und Gesamtschulen befragt. Die Beiträge versuchen, ausgewählte Aspekte der Diskussion um das Gymnasium zu fokussieren und Impulse für die Diskussion zum Gymnasium im Kontext von Inklusion zu generieren. Im Folgenden skizzieren wir den rahmenden Beitrag zum Forschungsstand zu Perspektiven von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden bezüglich Inklusion im Schulsystem und stellen die Forschungsansätze und Ergebnisse der drei Studien dar.

Die (explorativen) Studien in diesem Band werden gerahmt durch einen Beitrag von Lorenz, Peperkorn und Schäffer (Kapitel II), der den Forschungsstand

angesichts der in den letzten Jahren deutlich zunehmenden sowohl quantitativen als auch qualitativen Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Inklusion im Schulsystem systematisiert. Deutlich wird, dass (angehende) Gymnasiallehrkräfte bisher kaum Adressatinnen und Adressaten dieser zumeist quantitativ ausgerichteten Forschung waren. In den quantitativen Studien werden vor allem Einstellungen zu Inklusion und psychologische Konstrukte wie Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf inklusiven Unterricht mithilfe von Fragebögen untersucht. In qualitativen Studien kommen Interviews und Gruppendiskussionen zum Einsatz. Die Ergebnisse der Studien werden gegliedert nach den Einflussfaktoren dargestellt, zum Beispiel Lehramtstypen oder Beeinträchtigungen der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler. Die Autorinnen und der Autor kommen zu dem Schluss, dass tendenziell positive Einstellungen bei den befragten Personengruppen vorliegen und sich beispielsweise Berufserfahrung, Selbstwirksamkeitserwartung, Besuch von Weiterbildungen, Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen und unterschiedliche Beeinträchtigungen als Einflussfaktoren erkennen lassen. Für die Gruppe der Lehramtsstudierenden wird dabei auch deutlich, dass ihre Einstellungen als veränderbar in Abhängigkeit von der Studiendauer einzuschätzen sind. Abschließend werden zwei Forschungsdesiderate benannt: Zum einen wird angesichts der kaum vorhandenen Befunde die Bedeutung einer Forschung zum Gymnasium und zu (angehenden) Gymnasiallehrkräfte für die Inklusionsforschung herausgestellt. Zum anderen wird vorgeschlagen, den Fokus der Forschung zukünftig von Einstellungen auf das Handeln beziehungsweise die Handlungsbereitschaft und den Erwerb von Handlungskompetenz zu verschieben.

In der Studie von Radicke, Peperkorn und Horn (Kapitel III) wird nach Legitimationsmustern – also den Begründungen – in Bezug auf die Un-/Möglichkeit von inklusivem Unterricht am Gymnasium gefragt. Als Datengrundlage dienen 19 qualitative Leitfadeninterviews mit Lehrkräften an Gymnasien. Befragt werden Lehrkräfte verschiedener Fächer an verschiedenen Gymnasien, die teilweise schon länger, teilweise noch nicht so lange im Beruf sind. Im Anschluss an eine offene Eingangsfrage werden die Lehrkräfte in den Interviews mit weiteren Impulsen zum Sprechen aufgefordert, wie zum Beispiel einem kritischen Zeitungsartikel oder Auszügen aus der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die Interviews wurden in einem mehrstufigen Verfahren zunächst inhaltsanalytisch und anschließend in Anlehnung an das Kodiervorgehen der Grounded Theory ausgewertet. Der Beitrag beinhaltet drei kontrastiv ausgewählte Fallbeispiele, die Auskunft geben über Argumentations- und Legitimationsmuster in Bezug auf die Un-/Möglichkeit von Inklusion am Gymnasium, wie sie von Vertreterinnen und Vertretern der derzeit an den Schulen tätigen Generation formuliert werden. Die Fallbeispiele zeigen, dass die interviewten Lehrkräfte Inklusion auch am Gymnasium kaum ablehnen können, ohne dies (ausführlich) begründen zu müssen.

In einem Fall wird ein Legitimationsmuster des Aufrufens einer Orientierung an Gerechtigkeit aufgerufen, das heißt, dass beispielsweise auf unterschiedliche Leistungsmaßstäbe und Intensität von Zuwendung für Schülerinnen und Schüler hingewiesen wird. Als Legitimation für Inklusion wird im zweiten Fall vor allem auf den Nutzen für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf rekurriert, da sich dann, wenn sich diese Schülerinnen und Schüler in einem förderlichen Umfeld besser entwickeln könnten, sich letztlich auch ein Nutzen für die Gesellschaft ergebe. Das Gymnasium wird hier als Lernort angesehen, der es – zum Beispiel aufgrund der seinen Schülerinnen und Schülern unterstellten Sozialkompetenzen – in besonderer Weise ermögliche, Inklusion umzusetzen. Im dritten Fall wird im Sprechen für einen Erhalt der Förderschule und einer getrennten Beschulung legitimatorisch im Sinne einer Schutzbedürftigkeit von Schülerinnen und Schülern argumentiert. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssten zum Beispiel vor Frustration und Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vor ausbleibendem Lernerfolg geschützt werden. In allen drei Fällen zeigen sich Auseinandersetzungen zwischen den zugeschriebenen gymnasialen Leistungsansprüchen und den Zielen der Inklusionsreform. Diskutiert werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit der Bedeutung des Ausbildungshintergrunds der interviewten Lehrkräfte und ihrer Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen für die aufgerufenen Legitimationsmuster sowie in Hinblick darauf, wie Lehrkräfte Irritationen bearbeiten, die durch die Struktur des deutschen Schulsystems und der Stellung des Gymnasiums darin in Zusammenspiel mit den Anforderungen inklusiver Beschulung entstehen.

In der standardisierten Fragebogenerhebung von Lorenz, Stubbe, Krieg und Renftel (Kapitel IV) wurden 2015 insgesamt 255 Lehramtsstudierende an drei lehrkräftebildenden Universitäten, die das gymnasiale Lehramtsstudium in unterschiedlicher Kombination mit anderen Lehramtsstudiengängen anbieten, „zu Wissen über, Erfahrung mit, Einstellung zu und Erwartungen an Inklusion“ befragt. Ergänzt wurden in der Forschung bereits vielfach verwendete Items zu Einstellungen zu Inklusion, Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen durch selbst entwickelte Items zum Gymnasium.

In der Studie zeigte sich in Bezug auf Inklusion als Gegenstand der Lehrkräftebildung, dass ein Großteil der Befragten nach eigenen Angaben die rechtlichen Grundlagen der Inklusionsreform nicht oder kaum kennt, unter anderem auch deswegen, weil das Thema Inklusion noch keine große Rolle im Lehramtsstudium spielte, wobei jedoch relativ große Standortunterschiede vorliegen. Die befragten Studierenden fühlen sich nur unzureichend auf ihre spätere Berufstätigkeit an inklusiven Schulen vorbereitet. Hinsichtlich der Einstellung zu Inklusion kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass die Studierenden (eher) positiv zu Inklusion eingestellt sind, die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten allerdings für eher geringhalten. Die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung fällt

im Vergleich zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung an allen drei Standorten geringer aus. Für die Frage nach der Umsetzung von Inklusion am Gymnasium wird ersichtlich, dass circa 25 Prozent der an der Befragung Teilnehmenden die Reform an dieser Schulform ablehnen, etwas weniger als die Hälfte jedoch das Gymnasium in der Form zwar erhalten, Inklusion aber dennoch auch hier umsetzen möchte. Ein Drittel spricht sich für eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler aus. Für die Einstellungen zu Inklusion arbeiten die Autorinnen und Autoren heraus, dass die Qualität der Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen einen positiven Zusammenhang mit den Einstellungen aufweist. Statistisch nicht von Bedeutung ist hingegen die Tatsache, ob eine Lehrveranstaltung zu Inklusion besucht wurde und inwiefern Wissen über rechtliche Grundlagen vorliegt. Die Autorinnen und Autoren des Beitrags sprechen sich abschließend dafür aus, Inklusion als Thema universitärer Lehrveranstaltungen verstärkt in die Curricula der Lehrkräftebildung aufzunehmen und die Konzeption von Veranstaltungsformaten an ausgewählten Ergebnissen der Forschung zu orientieren, was zum Beispiel heißen könnte, der Qualität der Interaktion von Lehramtsstudierenden mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Praxisphasen besonderes Augenmerk zu schenken.

In der Studie von Laubner (Kapitel V) werden zwölf Gruppendiskussionen mit Studierenden des gymnasialen Lehramts unterschiedlicher Fächer diskursanalytisch ausgewertet. Aus einer differenz- und normalismustheoretischen Perspektive wird gefragt, wie unter den Studierenden über die Möglichkeiten inklusiven Unterrichts auch am Gymnasium gesprochen wird. Der Fokus der Analyse liegt auf den im Sprechen hervorgebrachten Positionierungen zu Inklusion und den Strategien ihrer Legitimierungen. Gerahmt wird die Studie mit einer Skizze dazu, wie das Gymnasium in unterschiedlichen Diskursen zu Inklusion – der Bildungsstatistik, empirischen Studien zu Perspektiven von (angehenden) Lehrkräften und schulpädagogisch-programmatischen Publikationen – als ‚Ausnahmenfall‘ konstruiert wird.

Im Ergebnis zeigt sich, dass Unterricht in den Studierendendiskursen vor allem als störungsfrei und gemäß der Planung verlaufend konstruiert wird. Wenn über Schülerinnen und Schüler im Kontext von Inklusion gesprochen wird, werden diese vor allem als abweichend von Schülerinnen und Schüler an Regelschulen konstruiert. In den Gruppendiskussionen werden Vorstellungen von Gymnasialität produziert, die sich durch Merkmale des Unterrichts am Gymnasium (Tempo, Abschlussorientierung, Stofffülle) und Abgrenzungen des Gymnasiums von anderen Schulformen auszeichne. Prinzipiell zustimmende Positionierungen zu Inklusion ermöglichen anschließend Formulierungen kritischer Einwände. Die aufgerufenen Legitimierungen einer Nicht-/Beschulbarkeit von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium beinhalten vor allem Hinweise auf die Notwendigkeit von Einzelfallentscheidungen und Fragen des Kindeswohls; dabei positionieren sich die Studierenden als bereits tätige oder praxiserfahrene Lehrkräfte. Die

rekonstruierten Normalitätskonstruktionen re-stabilisieren das bestehende Verständnis einer gymnasial-unterrichtlichen Ordnung als besondere, sich von anderen Schulformen unterscheidende Lernkultur.

Angesichts der Zusammenschau der systematisierenden Hinführung zur Stellung des Gymnasiums im Schulsystem in den ersten Abschnitten dieser Einleitung und den Ergebnissen der in diesem Band versammelten Studien umreißen wir im Folgenden im Sinne eines Ausblicks drei Anknüpfungspunkte für weitere Forschung. Veränderungen der Schüler*innenschaft am Gymnasium kommen in den hinführenden Abschnitten dieser Einleitung einerseits als Effekte schulstruktureller Veränderungen (vgl. Abschnitt 2) in den Blick und andererseits als Reformanforderung, auf die mit Differenzierungen zwischen den Gymnasien geantwortet wird (vgl. Abschnitt 3). So spielen gegenwärtig regional gesehen Prozesse der Differenzierung, verstärkt im Sinne einer Profilierung und ‚Exklusivierung‘ der eigenen Schüler*innenschaft eine größer werdende Rolle. Strategien des Gymnasiums, sich über die Auswahl der eigenen Schüler*innenschaft von anderen Schulformen abzugrenzen, haben sich, historisch gesehen, durch die Veränderungen bildungspolitischer Vorgaben, wie etwa der zur Möglichkeit, die Abiturprüfung abzulegen, entwickelt, wobei Phasen der Differenzierung, das heißt der Betonung der Unterschiede zwischen den Schulformen, von Phasen der Angleichung zwischen den Schulformen abgelöst wurden (vgl. Abschnitt 1). Angesichts des Stellenwerts, der Inklusion als globaler Norm zugeschrieben wird, werden – so lassen sich die Befunde der drei Studien zuspitzen – keine grundsätzlichen Ablehnungen eines sich als inklusiv verstehenden Gymnasiums formuliert; Ablehnungen kommen allenfalls als Einschränkungen von Reformervorstellungen an das Gymnasium zum Vorschein und erscheinen zugleich legitimierungsbedürftig. Möglichkeiten von ‚Inklusion‘ am Gymnasium werden in den für die hier versammelten Studien produzierten Daten tendenziell entlang von Kategorisierungen von Schülerinnen und Schülern mithilfe sonderpädagogischer Förderbedarfe diskutiert, wobei häufig die Einschränkungen in Bezug auf die Realisierung von Inklusion für die Schülerinnen und Schüler, denen eine Nicht-Passung zu den Lern- und Leistungserwartungen am Gymnasium zugeschrieben wird, in den Vordergrund gerückt werden. Eine Diskussion zu Fragen, wie Inklusion als normativer Anspruch ans Gymnasium übersetzt werden kann und welche Veränderungen an Gymnasien denkbar erscheinen, wird von den Befragten noch wenig geführt. Für weitere Forschung lassen sich folgende Anchlüsse formulieren:

1. Diese Befunde passen in das Bild, das ausgehend von vorliegenden Studien auch für die Schulformen der Sekundarstufe I im vierten Abschnitt dieser Einleitung gezeichnet wurde. Versteht man Inklusion als eine „operative Variante“ pädagogischer Differenzierung (Emmerich, 2016, S. 55), lassen sich die Aussagen von Studierenden und Lehrkräften weitergehend dahin untersuchen, wie hier auf normativer Ebene ausgelotet wird, welche Differenzierungen zukünftig (weiterhin) durch Aufteilungen von Schülerinnen und Schülern zwischen verschiedenen

Schulformen in der Sekundarstufe I und welche als pädagogische Differenzierungen im Unterricht am Gymnasium vorgenommen werden sollten, und wie dies zu legitimieren wäre. Nähme man die Unterscheidung zwischen „erzwungener“ und „notwendiger Transformation“ auf (Syring et al., 2019, S. 26–28), könnte nach Positionierungen zu als unabänderlich angesehenen, „erzwungenen“ Entwicklungen und zu als „notwendig“ erachteten Gestaltungsfragen zukünftigen Lehrens und Lernens am Gymnasium gefragt werden. Wie zugleich Strategien der Aufrechterhaltung der bestehenden gegliederten Ordnung des Schulsystems nach Schulformen mobilisiert und auf die Reformervorstellungen eingegangen wird, könnte ebenfalls genauer untersucht werden.

2. Angesichts von hohen normativen, bildungspolitisch und moralisch in hohem Maße als legitim angesehenen Erwartungen in Bezug auf ein inklusives Schulsystem und der verstärkten Aufmerksamkeit für Fragen der Bildungsgleichheit kommt den Legitimierungen solcher Maßnahmen, die diesen Erwartungen entgegenstehen, eine besondere Bedeutung zu. Angesichts der Rolle, die der Herstellung einer Passung von Schulkultur und Schüler*innenschaft für die Optimierung von schulischem Lernen und schulischer Leistung beigemessen wird, könnte weitere Forschung der Frage nachgehen, wie Konstruktionen der Nicht-/Passung von Schüler*innen(gruppen) im öffentlichen Schulsystem legitimiert werden. Diskurse zu Inklusion an Gymnasien, die profilbildend eine „Nicht-Auswahl“ (Keßler et al., 2015, S. 180) ihrer Schüler*innenschaft proklamieren, könnten auf die in ihnen vorgenommenen Grenzziehungen zwischen als un-/passend konstruierten Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Gefragt werden könnte zudem nach den diskursiven Strategien der De-/Legitimierung von Erwartungen an inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung für bestimmte Fächer beziehungsweise Schulformen.

3. Gewinnbringend könnte es sein, die Forschung verstärkt auf Regionen zu beziehen. Eine Untersuchung von Positionierungen schulischer Akteure zu Inklusion am Gymnasium müsste diese in zweierlei Weise kontextualisieren: einerseits als Antworten auf Veränderungen der Strukturen des Schulsystems und andererseits als Verortungen der eigenen Schule innerhalb potentieller Differenzierungen zwischen Gymnasien. Qualitative Studien könnten einen Beitrag leisten zur Frage nach dem Zusammenhang von Einstellungen und den schulform- sowie standortspezifischen Handlungskontexten von Lehrkräften (Gasterstädt & Urban, 2016; vgl. auch Lütje-Klose et al., 2018). Studien, die Sichtweisen von Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern in ein Verhältnis setzen, liegen noch nicht vor. Zöge man die bildungsadministrative Ebene hinzu, ließe sich untersuchen, wie Schülerinnen und Schüler auf die Schulen der Region verteilt und von diesen aufgenommen werden. Nachgegangen werden könnte dabei der Frage, inwiefern Inklusion als Möglichkeit der Profilierung (z. B. in einer Stadt) diskursiv eingesetzt wird. Als besondere Fälle könnten dabei Schulen gelten, denen etwa über Schulpreisverleihungen eine spezifische Kompetenz für Inklusion zugeschrieben wird.

Eine entsprechende Schul- und Unterrichtsforschung, die das Thema Inklusion und Gymnasium in den Fokus rückt, steht noch am Anfang – die folgenden Beiträge sind so auch als Impulse für weitere Arbeiten in diesem Feld zu verstehen.

Literatur

- Albisetti, J. C. & Lundgreen, P. (1991). 2. Höhere Knabenschulen. In C. Berg (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs* (S. 228–278). München: C. H. Beck.
- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 17–38). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012). Was bedeutet gymnasiale Bildung heute? In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 29–49). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Badstieber, B., Köpfer, A. & Amrhein, B. (2018). Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 235–249). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P. M. & Watermann, R. (2003). Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 487–524). Hamburg: Rowohlt.
- Böhm, E. T., Felbermayr, K. & Biewer, G. (2018). Zentrale Forschungsbefunde zur Inklusion in der Schule. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 143–158). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375–397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2017). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Zugriff am 01.02.2020 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>

- Drope, T. (2019). Passungs-Distanz-Konstruktion und Unterscheidungen in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation. Ergebnisse eines ethnographischen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(5), 692–709.
- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem. Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 42–57). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellungen zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 54–66.
- Gehde, H., Köhler, S.-M. & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: Mosenstein und Vannerdat.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel als Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2012). Distinktion in der gymnasialen Schullandschaft: Vom Gymnasium als Unterschied zu Unterscheidungen im Gymnasialen? In S. Linklitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Aspekte gymnasialer Bildung* (S. 116–135). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W., Brademann, S., Kramer, R.-T., Ziems, C. & Klug, R. (2008). „Exklusive“ Gymnasien und ihre Schüler. Kulturen der Distinktion in der gymnasialen Schullandschaft. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 215–248). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2015). „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. Wettbewerb und Schülerschaft am städtischen höheren Bildungsmarkt. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 45–61). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. & Krüger, H.-H. (2015a). *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. & Krüger, H.-H. (2015b). *Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen – eine Einleitung*. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 9–29). Wiesbaden: Springer VS.

- Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2020). Zum Ansatz einer theoriebezogenen pädagogisch-reflexiven Kasuistik. Theoretische und methodologische Perspektiven auf die universitäre Erschließung inklusiven Unterrichts. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 91–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, P. & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6(6), 97–110.
- Jeismann, K.-E. (1996). *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Keßler, C. I., Otto, A. & Winter, D. (2015). Die idealen Schüler/innen sollten „interessiert, begabt, gut erzogen und wissbegierig“ sein. Auswahlprozesse an Schulen mit exklusiven Profilen. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel – Selektion in exklusiven Bildungsinstitutionen* (S. 165–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiper, H. (2007a). Pädagogik des Gymnasiums – quo vadis? In S. Janke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 37–50). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kiper, H. (2007b). Veränderungsprozesse im Gymnasium heute – Zur Bedeutung neuer Steuerungsinstrumente. In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 69–92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köller, O. (2007). Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen: Welche Pädagogik braucht das Gymnasium? In S. Janke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 13–36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kraul, M. (1984). *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kühn, S. & Racherbäumer, K. (2013). Standardisierung und/oder Individualisierung? Empirische Befunde zur Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung im Kontext zentraler Abschlussprüfungen. *Unterrichtswissenschaft*, 41(2), 173–190.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule*, 110(2), 9–23.
- Lundgreen, P. (1980). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Lundgreen, P. & Kraul, M. (2015). Der Zugang zum Gymnasium: Selektivität in historischer Perspektive. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 373–404). Wiesbaden: Springer VS.
- Lundgreen, P., Kraul, M. & Ditt, K. (1988). *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mahler, N., Schipolowski, S. & Weirich S. (2019). Anlage, Durchführung und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2018. Anlage und Durchführung. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 99–124). Münster: Waxmann.
- Meidinger, H.-P. (2012). Zwischen Qualität und Quantität – wird das Gymnasium zum Opfer des eigenen Erfolgs? In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 16–28). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Merl, T. (2019). un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Merl, T. & Herzmann, P. (2019). Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 10(2). Zugriff am 01.02.2020 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531>
- Meyer, M. A. (2000). *Didaktik für das Gymnasium. Grundlagen und Perspektiven*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.
- Mischke, W. (2007). Förderung im Gymnasium. In S. Janke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 231–244). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Moser, I. (2018). „...weil jeder Mensch gleich ist – im Prinzip.“ Wege zu einer inklusiven Schul- und Lernkultur dargestellt am Beispiel eines Oberstufenrealgymnasiums in Salzburg. Dissertation an der Universität Koblenz Landau. Zugriff am 01.02.2020 unter https://kola.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/1780/file/DISS_Moser_16.1.2019_Endversion.pdf
- Neto Carvalho, I. (2016). „Gymnasialisierung“ als Strukturvariante gymnasialen Wandels. Rekonstruktionen zur Lernkultur eines Ganztagsgymnasiums. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionalisierungsentwicklung und Schulstrukturereformen. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 201–216). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K. & Köller, O. (Hrsg.). (2017). Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin. Münster: Waxmann.
- Rabenstein, K., Gnauck, I. & Schäffer, M. (2019). Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 138–150.
- Rabenstein, K., Laubner, M. & Schäffer, M. (2020). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In L. Halyna & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 187–208). Wiesbaden: Springer.
- Reble, A. (Hrsg.). (1975). *Zur Geschichte der Höheren Schule. Band II* (19. und 20. Jahrhundert). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ritzi, C. & Tosch, F. (2014). Gymnasiale Bildung zwischen Varianz und Modernisierung – Kontinuität des Wandels. Einleitung. In C. Ritzi & F. Tosch (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel* (S. 7–14). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zu schulischer Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Siedenbiedel, C. (2016). Gute Bildung in der gymnasialen Oberstufe und Inklusion – ein Widerspruch? Einblicke in Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. In S. Haderl, K. Moegling & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3. Forschungsergebnisse* (S. 174–193). Kassel: Prolog-Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/2019*. Zugriff am 17.02.2020 unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100197004.pdf?__blob=publicationFile
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Münster: Waxmann.
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–266). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Syring, M., Tillmann, T., Ivanova, A. & Kiel, E. (2019). Passung von Transformationen am Gymnasium und Einstellungen von Gymnasiallehrramtsstudierenden zur Heterogenität und Inklusion: Eine qualitativ-quantitative Untersuchung zu Wahrnehmung, Schulartenunterschieden und Prädikatoren. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 35(1), 25–47.
- Tenorth, H.-E. (2008). Das Gymnasium – Leitinstitution des deutschen Bildungswesens. *Profil*, 7-8, 10–23.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tillmann, K.-J. (2007). Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In D. Fischer & V. Elsenbast (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem* (S. 25–37). Münster: Waxmann Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2013). Ganztagschule im Aufwind – auch im Gymnasium? Ein Blick auf die Entwicklung seit PISA 2000. In J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten* (S. 177–191). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Trautwein, U. & Neumann, M. (2008). Das Gymnasium. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Meyer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 467–500). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Wagner-Willi, M. (2018). Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 315–330). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann.
- Wiater, W. (2012). Gymnasien auf dem Weg zur Exzellenz – Reflexionen zur Qualitätsentwicklung am Gymnasium. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Aspekte gymnasialer Bildung Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 135–155). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kapitel II

Forschungsstand – Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion im deutschsprachigen Raum

Jennifer Lorenz, Milena Peperkorn & Mark Schäffer

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 ist die Anzahl an Studien zu Einstellungen zu schulischer Inklusion im deutschsprachigen Raum deutlich gestiegen. Untersucht werden insbesondere die Einstellungen von Lehrkräften als diejenigen schulischen Akteurinnen und Akteure, die bei der Einführung inklusiver Schulen eine zentrale Rolle einnehmen (Feyerer, 2014). Am Rande werden auch Schulleitungen (vgl. Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014) und Lehramtsstudierende befragt (vgl. Feyerer et. al., 2014; Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014; Schwab & Seifert, 2015).

In vielen Studien werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach ihrer Schulformzugehörigkeit gruppiert. Dies ermöglicht es unter anderem, die Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften getrennt nach dem jeweiligen Lehramt zu betrachten. Am häufigsten sind Förderschullehrkräfte und Grundschullehrkräfte die Zielgruppen vergleichender Studien inklusiver Einstellungsforschung. Lehrkräfte weiterführender Schulen werden bislang vor allem im Rahmen von Fallstudien zu inklusiver Schulentwicklung (Amrhein, 2011) befragt, das Interesse der Einstellungsforschung richtet sich erst allmählich auf sie. Dies könnte darin begründet liegen, dass die Implementierung eines inklusiven Schulsystems in den deutschsprachigen Staaten zunächst – das heißt seit den in

den 1970er Jahren beginnenden Schulversuchen gemeinsamer Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) – vor allem Förderschul- und Grundschullehrkräfte betraf. Erst seit 2013² ergeben sich auch Veränderungen für Sekundarschullehrkräfte, die sich gemeinsam mit Grundschullehrkräften eher von den aktuellen Reformanforderungen angesprochen fühlen als Gymnasiallehrkräfte. Dieser Logik folgend wurden zunächst vor allem die Berufsgruppen beforcht, die am ehesten mit Veränderungen ihres pädagogischen Arbeitsfeldes durch die Einführung inklusiver Schulen (für Niedersachsen: §4 „Inklusive Schule“, Niedersächsisches Schulgesetz) rechnen müssen. Einstellungen von Gymnasiallehrkräften wurden im deutschsprachigen Raum bislang kaum untersucht.

In Studien zum Thema Inklusion aus dem deutschsprachigen Raum wird insbesondere auf das Konstrukt der Einstellungen zurückgegriffen, weil es – gegenüber dem Konstrukt der Überzeugungen – keine dominante kognitive Komponente beinhaltet, sondern affektiv geprägten Aspekten Raum bietet (vgl. Kuhl et al., 2014). Einstellungen werden verstanden als „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 267).

Methodisch werden Einstellungen zu Inklusion in quantitativen Erhebungen anhand verschiedener Skalen erfasst, die zumeist aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt werden (z. B. EZI, SACIE-R, MTAI, EIS, MRAI-d) und neben der allgemeinen Einstellung zur inklusiven Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch weitere Facetten wie die Unterrichtspraxis oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in den Blick nehmen. Die wenigen vorliegenden qualitativen Studien nutzen indes vorrangig das Interview beziehungsweise die Gruppendiskussion als Datenerhebungsmethode zur Erfassung von Inklusionseinstellungen und fragen nach wiederkehrenden Argumentations- und Einstellungsmustern.

In den Studien mit Lehrkräften und Lehramtsstudierenden von Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen wird insgesamt deutlich, dass sich die Einstellung von Lehrkräften zu Inklusion seit den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum hin zu einer eher befürwortenden Einstellung gewandelt hat (Gebhardt et al., 2011). Eine überwiegend befürwortende Einstellung zeigt auch eine Reihe von aktuellen Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (Feyerer, 2014; Kullmann et al., 2014; Kunz, Luder & Moretti, 2010; Trumppa, Janz, Heil & Seifried, 2014). Andere internationale Studien verweisen – bei Grundschullehrkräften – auf eine eher neutrale bis ablehnende Haltung (vgl. Boer, Pijl &

² In Niedersachsen sind seit 2013 alle neuen Jahrgänge der Sekundarstufe I zugleich inklusive Jahrgänge.

Minnaert, 2011) – wobei die unterschiedlichen Bedingungen der untersuchten Staaten keine Berücksichtigung in der Analyse finden.

Im Folgenden werden Ergebnisse quantitativer und qualitativer Studien³ vorgestellt, die die Einstellung zu Inklusion in den Blick nehmen. Von besonderem Interesse ist dabei die Identifikation von Faktoren, die die Einstellung zu Inklusion beeinflussen. Die Darstellung gliedert sich nach den befragten Personengruppen und stellt zunächst Einflussgrößen auf die Einstellung von Lehrkräften dar. Dem folgt die Darstellung der Ergebnisse zu den einstellungsbeeinflussenden Faktoren bei Studierenden.

1 Lehrkräfte und schulische Inklusion

Zunächst werden Studien vorgestellt, die sich auf Lehrkräfte beziehen. Im ersten Schritt wird betrachtet, welchen Einfluss das Studium beziehungsweise das studierte Lehramt auf die Einstellung zu Inklusion bei Lehrkräften hat. Anschließend wird auf die Ergebnisse zweier qualitativ rekonstruktiver Studien eingegangen, die gezielt Lehrkräfte am Gymnasium in den Blick nehmen. Schließlich werden Einflüsse auf die Einstellung zu Inklusion herausgearbeitet, die von der Art der Beeinträchtigung, dem Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigung und den Rahmenbedingungen der Einzelschule ausgehen.

1.1 Studium und Lehramtstyp

Das studierte Lehramt steht, den vorliegenden Studien zufolge, mit der Einstellung zu Inklusion in Zusammenhang. Im Fokus der Forschung stehen insbesondere Förderschullehrkräfte und Grundschullehrkräfte. Die Ergebnisse der Studien weisen teilweise in unterschiedliche Richtungen, wie nachstehend aufgezeigt wird.

Die Ergebnisse verschiedener Studien (Heyl & Seifried, 2014; Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013; Seifried & Heyl, 2015; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014) zeigen übereinstimmend, dass Lehrkräfte, die ein Förderschullehramt studiert haben, Inklusion gegenüber positiver eingestellt sind als Lehrkräfte anderer Lehramter. Dem steht eine österreichische Studie (Gebhardt et al., 2011) gegenüber, die feststellt, dass Förderschullehrkräfte die vergleichsweise negativsten und Lehrkräfte, die in Inklusionsklassen unterrichten, unabhängig vom absolvierten Studiengang, die positivsten Einstellungen aufweisen. Eine Erklärung für diese widersprüchlichen Ergebnisse könnte in den unterschiedlichen Bildungssystemen und der strukturellen sowie zeitlichen Einführung inklusiver Schulen in den untersuchten Staaten Deutschland und Österreich liegen.

³ Im vorliegenden Beitrag sind Studien berücksichtigt, die bis 2016 veröffentlicht wurden.

Eine Studie von Kuhl et al. (2013) liefert Anzeichen dafür, dass sich die Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrkräften nicht erst im Beruf, sondern bereits im Studium oder vor Studienbeginn entwickeln. Ihre Untersuchung zeigt, dass die Unterschiede zwischen Studierenden und Lehrkräften innerhalb eines Lehramtes (Grundschule oder Förderschule) geringer ausfallen als in einem Vergleich der Gruppen der Studierenden und Lehrkräfte zwischen den Lehrkräften.

Opalinski und Benkmann (2012) arbeiten auf Grundlage der Metaanalyse von Boer et al. (2011) heraus, dass Grundschullehrkräfte sich nicht kompetent genug fühlen, inklusiv zu unterrichten, und dass sie „Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit mehr Ablehnung als anderen Kindern“ begegnen (Opalinski & Benkmann, 2012, S. 88). Sie konstatieren, dass die Einstellung zu schulischer Inklusion maßgeblich von der Einschätzung der eigenen Kompetenzen in Bezug auf das Unterrichten in inklusiven Lerngruppen abhängt (ebd.). Zur Veränderung der Selbsteinschätzung und damit einhergehend zur schulischen Inklusion seien demnach kontinuierliche Fort- und Weiterbildungen unerlässlich. Dies bestätigen auch die Daten von Hellmich und Görel (2014), die in ihrer Erhebung insbesondere die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften und deren Zusammenhang mit der Einstellung zu Inklusion betrachten und zu dem Ergebnis kommen: „je höher die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den an der Studie beteiligten Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägt sind, desto positiver sind ihre Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule entwickelt“ (Hellmich & Görel, 2014, S. 238).

Feyerer (2014) sowie Boer et al. (2011) berichten darüber hinaus von positiven Zusammenhängen zwischen dem Ausmaß der inklusionsbezogenen Ausbildung und der Einstellung zu Inklusion. Dementgegen können Gebhardt et al. (2011) in ihrer Untersuchung keine signifikanten Effekte der Ausbildung auf die Einstellung zu Inklusion feststellen – wobei bei dieser Gegenüberstellung sowohl die Strukturmerkmale des Bildungssystems als auch das Ausmaß der Inklusionsbezüge während der Ausbildung unberücksichtigt bleiben. Heyl und Seifried (2014) können indes anhand ihrer Daten auf die positive Bedeutung von Fortbildungen, im Sinne einer Steigerung befürwortender Einstellungen, verweisen.

Hecht, Niedermair und Feyerer (2016) zeigen in ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2015 mit österreichischen Studierenden und Lehrkräften verschiedener Lehrämter, dass sich die Einstellungen von Studierenden in höheren Semestern von denen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger unterscheiden. Während erstere der Inklusion gegenüber negativer eingestellt sind, haben sich hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion die Bedenken der Berufseinstiegenden verringert. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sich Einstellungen auch nach dem Berufseinstieg noch verändern können. Diesen Hinweis bestärken die Forschungsergebnisse von Hellmich und Görel (2014), Weisel und Dror (2006) sowie Praisner (2003). Sie fanden Zusammenhänge zwischen eher befürwortenden Einstellungen zu Inklusion und der Teilnahme an Weiterbildungsseminaren zu inklusivem Unterricht.

Trumpa et al. (2014) haben Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte weiterführender Schulen vergleichend untersucht. Sie stellen fest, dass sich die Einstellung von Lehrkräften weiterführender Schulen in Deutschland nicht von derjenigen der untersuchten Grundschullehrkräfte unterscheidet. Letztere fallen in ihrer Einstellung zwar hinter den Förderschullehrkräften zurück, weisen jedoch insgesamt noch immer eine positive Einstellung zu Inklusion auf.

In der Studie von Kuhl et al. (2014), die generell und nicht spezifisch auf Unterricht bezogen nach den Einstellungen zu Menschen mit geistiger Beeinträchtigung fragen, werden neben Förder-, Grund-, Real- und Hauptschullehrkräften auch Gymnasiallehrkräfte befragt. Auch diese Ergebnisse zeigen eine insgesamt positive Einstellung aller Befragten und eine noch positivere Einstellung der Förderschullehrkräfte. Auf der Subskala zur Integration von Kindern mit geistiger Beeinträchtigung in das Regelschulsystem finden sich keine Unterschiede zwischen Förderschul- und Gymnasiallehrkräften. In Bezug auf weitere Subskalen (Soziale Distanz, Subtile Abwertung), die zur Erfassung der Einstellung zur Inklusion verwendet wurden, finden sich jedoch Unterschiede der Einstellung zwischen Gymnasiallehrkräften und Förderschullehrkräften. Förderschullehrkräfte empfinden demnach weniger soziale Distanz und neigen weniger dazu Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung subtil abzuwerten.

Alghazo und Naggat Gaad (2004) zeigen über die zuvor dargelegten Zusammenhänge bezüglich der Aus- und Weiterbildung hinaus, dass die Einstellung von Lehrkräften auch mit der Zeit im Beruf zusammenhängt. Demnach sind Lehrkräfte, die kürzere Zeit im Beruf sind, positiver gegenüber Inklusion eingestellt als Lehrkräfte mit langer Berufszeit. Dieser Befund ist einzuordnen in das in dieser Studie untersuchte Schulsystem der Vereinigten Arabischen Emirate, in welchem laut den Autoren „a movement towards educating students with disabilities in the regular education classroom“ (Alghazo & Naggat Gaad, 2004, S. 94) festzustellen ist.

1.2 Orientierungen von Lehrkräften am Gymnasium

Derzeit liegen zwei Studien vor, die sich mit explorativ qualitativen Studien mit Interviews explizit der Gruppe der Gymnasiallehrkräfte annehmen (Gehde, Köhler & Heinrich, 2016; Siedenbiedel, 2016). In anderen Studien (z. B. Amrhein 2011) sind Gymnasiallehrkräfte zwar Teil des Samples, das Gymnasium als Schulform ist darin jedoch nicht der Hauptfokus der Untersuchung.

In der Studie „Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck“ (Gehde et al., 2016) wird auf Grundlage der Habitus-Feld-Theorie nach Bourdieu nach Deutungsmustern von Gymnasiallehrkräften im Kontext der inklusiven Schulreform gefragt. In der objektiv-hermeneutischen Studie, in der zwei Fallrekonstruktionen von Interviews mit zwei Gymnasiallehrerinnen derselben Schule ausführlich dargestellt werden (Gehde, 2016a; Gehde, 2016b), werden Transformationstendenzen sowie Beharrungskräfte in der Aufrechterhaltung gym-

nasialer Ansprüche rekonstruiert. Rekonstruiert werden zwei polarisierende Deutungsmuster (Gehde, 2016a; Gehde, 2016b), die sich hinsichtlich ihrer persönlichen Überzeugung als Gymnasiallehrkraft oder als Expertin für Inklusion unterscheiden. Diese schlagen sich nieder in einem Einsatz für die Aufrechterhaltung gymnasialer Ansprüche oder in dem Anspruch, Inklusion selbst umzusetzen und damit die Forderung nach einer Schulsystemänderung zu verbinden (Gehde & Köhler, 2016, S. 184ff.). In der Studie von Siedenbiedel (2016) werden vier Gymnasiallehrkräfte, die an zwei unterschiedlichen Schulen mit gymnasialer Oberstufe, aber ohne Sekundarstufe I unterrichten, zu ihren Erfahrungen mit Inklusion in der Sekundarstufe II befragt. Die Interviews wurden in Anlehnung an die Dokumentarische Methode ausgewertet. Im Ergebnis zeigen sich Unterschiede in den Orientierungen der Lehrkräfte der beiden Schulen. So wird Inklusion an Schule 1 eher als Ausrichtung pädagogischen Handelns an Einzelfällen verstanden, während Inklusion an Schule 2 als „(neue) Grundsituation“ (Siedenbiedel, 2016, S. 8) beschrieben wird. Darüber hinaus wird – ähnlich zu Gehde und Köhler (2016) – in der Studie deutlich, dass sich die Gymnasiallehrkräfte in ihrem Rollenverständnis „als Spezialist_innen, als Expert_innen“ (Gehde & Köhler, 2016, S. 16) in einem Spannungsverhältnis zu der Anforderung der Ermöglichung von Teilhabe von „besonders bedürftigen Schüler_innen“ (Gehde & Köhler, 2016, S. 16) sehen. Weiterhin wird der selektive Zugang zur gymnasialen Oberstufe als Widerspruch zu einer inklusiven Schule von den befragten Lehrkräften beschrieben (Siedenbiedel, 2016, S. 13; S. 16) und Unklarheiten in der Vergleichbarkeit von Leistungsansprüchen (z. B. durch die Gewährung von Nachteilsausgleichen) werden von ihnen problematisiert. Die Anforderungen an Lehrkräfte durch eine inklusive Schulreform werden auch als Verunsicherung hinsichtlich ihres beruflichen Handelns beschrieben (Siedenbiedel, 2016, S. 17).

1.3 Beeinträchtigungen und sonderpädagogische Förderschwerpunkte

Weiterhin konnte ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Inklusion und der Form und Schwere der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet werden (Dumke & Eberl, 2002; Gebhardt et al., 2011; Opalinski & Benkmann, 2012). Die Daten zeigen, dass Regelschullehrkräfte eine inklusive Beschulung von Kindern mit leichten Beeinträchtigungen des Lernens, Verhaltens, Sehens und Hörens an Regelschulen für machbar erachten, der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit stärkeren Beeinträchtigungen hingegen kritisch gegenüberstehen. Insbesondere die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Beeinträchtigung wird laut Gebhardt et al. (2011) kritisch bewertet. Hedderich und Hecker (2009) machen zudem anhand ihrer Daten eine Ablehnung von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf ‚soziale und emotionale Entwicklung‘ sichtbar.

1.4 Kontakt zu und Erfahrung mit Menschen mit Beeinträchtigungen

In einigen Studien finden sich Hinweise darauf, dass die sogenannte Kontakthypothese zutreffen könnte. Der Hypothese zufolge geht der Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigung mit einer positiveren Einstellung ihnen gegenüber einher (Cloerkes, 2007). Dabei erwiesen sich empirisch sowohl private Kontakte (Heyl & Seifried, 2014) als auch der Besuch einer Inklusionsklasse in der eigenen Schulzeit sowie Erfahrungen mit dem Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als bedeutsam (Avramidis & Kalyva, 2007; Boer et al., 2011; Gebhardt et al., 2011; Kuhl et al., 2014).

In vertiefenden Betrachtungen des Zusammenhangs zwischen dem Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigung und der Einstellung zu Inklusion deutet sich jedoch an, dass nicht nur der Kontakt im Allgemeinen, sondern auch dessen Qualität und Quantität von Bedeutung sind. So verweisen Gebhardt et al. (2011) darauf, dass insbesondere häufiger Kontakt und positive Erfahrungen mit einer günstigeren Einstellung zu Inklusion einhergehen. Zusammenhänge der Einstellung – hier im Sinne einer Befürwortung – mit dem häufigeren Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigung zeigt auch die Erhebung von Dumke und Eberl (2002). Moberg und Savolainen (2003) bestätigen, dass Kontakterfahrungen positiv mit einer befürwortenden Inklusionseinstellung zusammenhängen – allerdings zeigen sie anhand ihrer Daten, dass die Qualität dieser Kontakterfahrungen entscheidend für die Einstellung ist und nicht deren Quantität.

Die Befunde zur Kontakthypothese könnten Kuhl et al. (2014) zufolge jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass für Studien zur Inklusion häufig Förderlehrkräfte befragt werden und der Effekt der Kontakthäufigkeit mit dem des studierten Lehramts konfundiert ist. Kuhl et al. (2014), die in ihren Analysen das studierte Lehramt kontrollieren, finden keinerlei Effekte der Kontakthäufigkeit auf die Einstellung zu Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Inwiefern dies nicht nur auf die Einstellung zu Menschen mit geistiger Beeinträchtigung, sondern auch auf die Einstellung zu Inklusion im Allgemeinen zutrifft, wurde bislang nicht untersucht.

1.5 Rahmenbedingungen der Einzelschule

Die Rahmenbedingungen der jeweiligen Einzelschule beziehungsweise deren Einschätzung durch die befragten Lehrkräfte können ebenfalls als wichtige Faktoren für die Einstellung zu Inklusion herausgearbeitet werden. Hedderich und Hecker (2009) zeigen mit ihren Daten, dass Rahmenbedingungen als Beanspruchungs- oder aber als Entlastungsfaktoren in Bezug auf heterogene Lerngruppen eingeschätzt werden und sich dementsprechend auf die generelle Einstellung zu inklusivem Unterricht auswirken. So werden große Klassen, eine hohe Anzahl an zu erbringenden Unterrichtsstunden und eine schlechte Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen als Beanspruchungsmomente genannt.

Als Entlastung und damit als Faktoren, die mit einer positiven Einstellung zu Inklusion zusammenhängen, werden Fort- und Weiterbildungen, gute soziale Beziehungen im Kollegium, Team-Teaching und eine unterstützend agierende Schulleitung genannt. Die Wichtigkeit von Erfahrungen und Einstellungen im Kollegium und der Schulleitung sowie der Wahrnehmung des beruflichen Umfelds als inklusiv kann auch anhand weiterer Studien belegt werden (Feyerer, 2014; Urton et al., 2014).

1.6 Zwischenfazit

Aus den betrachteten Studien zur Einstellung von Lehrkräften – Förderschul- und Regelschullehrkräften – zu schulischer Inklusion lassen sich bei einem Generalbefund einer insgesamt positiven Einstellung zu Inklusion einige bedeutsame Einflussfaktoren ableiten. Zunächst konnte herausgearbeitet werden, dass Lehrkräfte mit geringer Berufserfahrung im Vergleich zu Lehrkräften, die bereits längere Berufserfahrung vorweisen können, eine befürwortende Einstellung äußern. Weiterhin stellt eine positive allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte einen Indikator für eine befürwortende Einstellung dar. In den Studien findet sich zudem ein positiver Zusammenhang zwischen den Weiterbildungen zum Unterrichten in inklusiven Klassen und der Einstellung zur Inklusion. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass solche Veranstaltungen dazu beitragen können, die Einstellung positiv⁴ zu verändern. Auch für einen Zusammenhang zwischen dem Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen und einer befürwortenden Einstellung zu Inklusion im Sinne der ‚Kontakthypothese‘ finden sich Anhaltspunkte in den zitierten Studien. Dabei stellten sich sowohl die Quantität der Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen als auch deren Qualität als bedeutsam heraus. Bezüglich bestimmter Gruppen werden jedoch Ausnahmen gemacht: Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen in den Bereichen ‚Geistige Entwicklung‘ und ‚Sozial-emotionale Entwicklung‘ werden als schwerer zu inkludieren eingeschätzt. Insgesamt wird anhand der vorgestellten Studien auch deutlich, dass nur wenige Studien gezielt Gymnasiallehrkräfte in den Blick nehmen und diese häufig mit Lehrkräften anderer Schulformen zusammengefasst werden.

2 Lehramtsstudierende und schulische Inklusion

Die nachstehenden Forschungsergebnisse beziehen sich auf Studien, die mit Studierenden des Lehramts in Deutschland und Österreich erhoben wurden. Im Vergleich zu der mittlerweile größeren Anzahl von Studien zu Einstellungen von

⁴ Wird von einer positiven, das heißt an dieser Stelle einer befürwortenden Einstellung gesprochen, so begründet sich die Wertung des Positiven durch eine wahrscheinlichere Handlungsbereitschaft.

Lehrkräften zu Inklusion nehmen sich vergleichsweise wenige Studien der Gruppe der Studierenden an. Für die in quantitativen Studien untersuchten Lehramtsstudierenden des Förderschul- und Regellehramts kann zunächst festgestellt werden, dass ihre Einstellung zu Inklusion an Schulen in Deutschland und Österreich insgesamt neutral bis positiv ausfällt (Feyerer, 2014; Feyerer et al., 2014; Schwab & Seifert, 2015) und sich im direkten Vergleich nicht von der von Lehrkräften unterscheidet (Feyerer et al., 2014). Hecht et al. (2016) legen vertiefend dar, dass es „eine normativ hohe Zustimmung für die Umsetzung inklusiver Bildung“ (S. 95) gebe. Die quantitativen Befunde werden in einer Mixed Methods-Studie durch qualitative Gesprächsdaten – Gruppendiskussionen, mit denen kollektive Orientierungen beschrieben werden – ergänzt (Hecht et al., 2016).

Hinsichtlich der Merkmale, mit denen die Einstellung Lehramtsstudierender zu Inklusion in Zusammenhang steht, ähneln die Forschungsbefunde denen der Lehrkräfte. Sie werden im Folgenden gegliedert nach Zusammenhängen mit dem Studiengang, der Art der Beeinträchtigung und dem Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigung dargestellt. Weiterhin wird auf die spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden in Bezug auf Inklusion eingegangen und zusätzlich Zusammenhänge mit der Unterrichtsplanung betrachtet da hierzu – anders als für die Lehrkräfte – Studien vorliegen.

2.1 Studium und Lehramtstyp

Das studierte Lehramt erwies sich auch bei den Studierenden als bedeutsamer Faktor für die Einstellung zu Inklusion. Wie auch bei den Lehrkräften, weisen die Studierenden des Förderschullehramts die höchsten Werte bei der Einstellung zu Inklusion und bei der Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung auf (Kuhl & Walther, 2008; Moser et al., 2014; Rotter & Knigge, 2014). Auch hier kann einer Studie zufolge ein Zusammenhang mit dem Ausmaß der inklusionsbezogenen Inhalte im Studium angenommen werden (Feyerer et al., 2014).

In einer Studie mit österreichischen Studierenden wird zudem festgestellt, dass das Alter der untersuchten Studierenden sowie deren Studienfortschritt mit der Einstellung zu Inklusion zusammenhängen. Dabei zeigt sich, dass jüngere Studierende etwas negativer eingestellt sind als ältere Studierende. Hinsichtlich der Studiendauer ergeben die Analysen weiterhin, dass Studienanfängerinnen und -anfänger geringere Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung von Inklusion zeigen, aber ihre Haltung im Allgemeinen negativer ausgeprägt ist, als die von Studierenden im zweiten und dritten Studienjahr. Bei Studierenden höherer Semester ist das Gegenteil zu beobachten: Die Bedenken zur Umsetzung sind hier größer, während die allgemeine Haltung positiver ausfällt. Feyerer (2014) deutet die Tatsache, dass die Bedenken zur Umsetzung bei Studierenden aus höheren Semestern größer sind, während die allgemeine Haltung positiver ausfällt, als Hinweis darauf, dass es im Studium gelänge, die grundlegende Einstellung zu Inklusion zu verbessern, ohne dabei die Bedenken bezüglich der Umsetzung

mindern zu können. Bezüglich dieser Aussagen ist jedoch anzumerken, dass es sich um eine Querschnittsstudie handelt und somit Veränderungen in der Einstellung der Studierenden auch von anderen Faktoren als dem Verlauf des Studiums abhängen können.

Betrachtet man die Inhalte des Studiums und deren Zusammenhang mit der Einstellung zu Inklusion genauer, so kann anhand einer Mixed Methods-Studie von Hecht et al. (2016) festgestellt werden, dass Studierende aller Lehrämter besonders in Lehrveranstaltungen für Inklusion günstige Einflüsse verorten. Die Studie wurde im Rahmen einer umstrukturierten Lehramtsausbildung durchgeführt, sodass in der Untersuchung nicht nach Lehramtstypen differenziert wurde.⁵ In den Gruppendiskussionen heben die Studierenden vor allem die Sensibilisierung für Inklusion, eine Perspektiverweiterung, das Verbinden eigener Vorannahmen mit Theorie sowie überhaupt erste „Vorstellungen zu inklusiver Unterrichtspraxis“ (S. 96) zu erhalten als subjektiv bedeutsam hervor. Sie üben zudem Kritik an den Fachdidaktiken, die sich primär an Regelschülerinnen und Regelschülern orientierten. Studierende fordern der Studie zufolge Inklusion als „Querschnittmaterie“ (S. 96) ein.

2.2 Beeinträchtigungen und sonderpädagogische Förderschwerpunkte

Für die Studierenden spielt – ebenso wie für die Lehrkräfte – die Art der Behinderung der zu inkludierenden Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Die Einstellung gegenüber der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen Behinderung erreicht dabei die positivsten Werte. Es folgen die Einstellungswerte zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen oder geistigen Behinderungen. Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten wird von den Studierenden am kritischsten bewertet (Schwab & Seifert, 2015).

Hecht et al. (2016) finden in diesem Zusammenhang in dem qualitativen Teil ihrer Mixed Methods-Studie (Gruppendiskussionen) eine „Figur der Grenze von Inklusion“ (S. 96). In diesem Rahmen werden seitens der Studierenden besonders ‚schwere Behinderungen‘ betont. Die Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit solchen Beeinträchtigungen variieren zwischen Studierenden zu Ausbildungsbeginn sowie jenen aus höheren Semestern: Während erstere die Umsetzung inklusiver Bildung bei solch schweren Beeinträchtigungen als unüberwindbar bezeichnen, wiederholen die Höhersemestrigen zwar die Bedenken, sind sich aber der problematischen Kategorisierung der genannten Differenzlinie

⁵ Die Lehramtsausbildung findet mit diesem neuen Konzept nicht mehr schulformbezogen (Volks-, Sonder-, Haupt- oder „Allgemeinbildende Höhere Schulen“ (Hecht et al., 2016, S. 87)) statt, sondern wird „für alle altersspezifisch in Form einer Primar- und Sekundarstufenpädagogik mit Schwerpunktsetzungen beziehungsweise Spezialisierung in inklusiver Pädagogik“ (ebd., S. 87) neu organisiert.

bewusst. Die Forscherinnen und der Forscher konstatieren, dass sich „eine qualitative Verschiebung von einer individuumszentrierten Sichtweise der Behinderung hin zu einem komplexen, sozialen Modell an[deute]“ (S. 96).

2.3 Kontakt zu und Erfahrung mit Menschen mit Beeinträchtigung

Auch für die Gruppe der Studierenden finden sich Anzeichen für das Zutreffen der Kontakthypothese. Kuhl und Walther (2008) stellen in ihrer Studie dar, dass der Kontakt von Studierenden zu Menschen mit geistiger Behinderung zu einer positiven Einstellung gegenüber dieser Gruppe beitragen kann. Auch für die Studierenden finden sich Hinweise darauf, dass die Häufigkeit der Kontakte von Bedeutung ist, wobei sich regelmäßiger, aber nicht zu häufiger Kontakt am günstigsten für eine positive Einstellung zu Menschen mit geistiger Behinderung zeigte (Kuhl & Walther, 2008). Feyerer (2014) stellt darüber hinaus fest, dass auch Erfahrungen mit Inklusion, die österreichische Studierende in ihrer eigenen Schulzeit gemacht haben, zu einer positiven Einstellung beitragen. Schwab und Seifert (2015) hingegen finden diesbezüglich keine signifikanten Effekte. In der Studie von Feyerer et al. (2014) konnte festgestellt werden, dass Erfahrungen mit dem Unterricht in inklusiven Klassen, zum Beispiel im Rahmen von schulpraktischen Studien, mit einer positiveren Einstellung der Studierenden zu Inklusion zusammenhängen.

Anhand der Ergebnisse von Hecht et al. (2016) kann hinzugefügt werden, dass sich die Studierenden Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen explizit als förderlich vorstellen. Außerdem zeigte sich in dieser Studie, dass für die Studierenden gute Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern aus der eigenen Schulzeit sowie Vorbilder (Eltern, Lehrkräfte), die inklusiven Unterricht selbst gut bewältigten, relevant sind.

2.4 Selbstwirksamkeitserwartungen und Unterrichtsplanung

Für Studierende liegen auch Studien vor, die die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf Inklusion in den Blick nehmen. In einer Studie von Hecht (2014) wurde dieselbe Gruppe österreichischer Studierender untersucht wie in den Studien von Feyerer (2014) und Feyerer et al. (2014). Anhand der aus dem Englischen übersetzten Skala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP; Sharma, Loremann & Forlin, 2011) stellt Hecht (2014) zunächst fest, dass die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden im Mittel recht hoch ausgeprägt sind und mit weiteren Merkmalen in Zusammenhang stehen. So zeigt sich für eine der Subskalen auch hier ein Zusammenhang mit der Studiendauer. Mit zunehmendem Studienverlauf verbessert sich das Vertrauen, mit dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings umgehen zu können; mit dem Berufseinstieg geht eine weitere Verbesserung einher. Auch der Studiengang ist dieser Studie zufolge von Bedeutung. Studierende eines

Förderschullehrants weisen höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Hinblick auf die Durchführung inklusiven Unterrichts auf. Dieser Zusammenhang mit dem Studiengang findet sich auch für deutsche Studierende. Auch hier zeigen Studierende des Förderschullehrants im Vergleich zu Studierenden anderer Lehrämter die höchsten Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf Inklusion (Rotter & Knigge, 2014).

Auch Hecht et al. (2016) finden Hinweise darauf, dass die Studiendauer für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden von Bedeutung ist. Während jüngere Studierende – trotz normativer Zustimmung zu Inklusion allgemein – das eigene Unterrichten als äußerst schwierig antizipierten, zeigte sich bei älteren eine Figur des Enthusiasmus. Zudem wird deutlich, dass sich die Studierenden „nach positiven Erfahrungen und Gelingensbildern“ (S. 96) sehnen. Die Höhersemestrigen fanden eine theoretische Vorbereitung für die Reflexion, zum Beispiel für Hospitationstage, sinnvoll. Ebenfalls nur die erfahreneren Studierenden thematisierten das Team-Teaching, da man zusammen mit mehr Sicherheit unterrichten könne. Gleichmaßen würden an Reformpädagogik angelegte Ansätze für den eigenen Unterricht als Hilfe für die Bewältigung verstanden. Zudem wird von den Studierenden mehr Wissens- und Kompetenzvermittlung bezüglich der für den Unterricht wichtig eingeschätzten Förderplanung und Diagnostik sowie Individualisierung und Differenzierung gewünscht. Insgesamt wird deutlich, dass die Erwartungen der Studierenden an ihre Ausbildung im Hinblick auf Inklusion nicht erfüllt werden.

In einem Mixed Methods-Design betrachten Rotter und Knigge (2014) neben der Einstellung zur Inklusion und den inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen, auch die Handlungsintentionen und die Unterrichtsplanung von Lehramtsstudierenden. Sie stellen zunächst fest, dass Studierende in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dazu neigen, allen (anderen) Schülerinnen und Schülern in der Lerngruppe die Verantwortung für den Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft zu übertragen:

Sie benennen ‚Differenzierungsmaßnahmen‘ und ‚Unterstützung unter den Schülerinnen und Schülern‘ als zu fördernde Kultur sowie ‚Motivation‘ und ‚Individualisierung‘ – methodisch-didaktische Konkretisierungen bleiben jedoch eher aus.⁶ Hinsichtlich der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts,

⁶ Teil der Untersuchung war ein Video, das eine kurze Unterrichtssequenz zeigt, in der ein ‚auffälliger‘ Schüler im Grundschulunterricht zu sehen ist. Die für die Studie untersuchten Studierenden etikettierten diesen Schüler primär als Schüler mit Migrationshintergrund oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Rotter und Knigge (2014) beschreiben, dass neben dieser Benennung einige Studierende auch ‚dem Schüler kein Interesse‘ oder eine ‚Überforderung‘ zuschrieben; die Label ‚Migrationshintergrund‘ und ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ jedoch am häufigsten vermerkt wurden. In der quantitativen Betrachtung zeigt sich, dass die Feststellung, es handele sich bei dem auffälligen Schüler im Video um einen Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf, nicht systematisch mit der Einstellung zu Inklusion oder den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zusammenhängt.

stellen Rotter und Knigge (2014) fest, dass für Förderschul- und Gymnasiallehrkräfte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Inklusion und den Gestaltungsabsichten besteht. Studierende dieser Lehramter mit einer positiveren Einstellung zu Inklusion planen eher Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht einzusetzen.

2.5 Zwischenfazit

Anhand der oben aufgezeigten Ergebnisse lässt sich hervorheben, dass Einstellungen von Studierenden des Lehramts als dynamisch einzuschätzen sind. Die Unterschiede zwischen Studierenden niedriger und höherer Semester verweisen darauf, dass Einstellungsveränderungen möglich sind. Studierende höherer Semester sind generell positiver gegenüber Inklusion eingestellt. Konträr dazu haben sie jedoch stärker ausgeprägte Bedenken bezüglich der praktischen Umsetzung. In höheren Semestern besteht zudem ein größeres Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit, mit Menschen mit Beeinträchtigungen im Unterricht umgehen zu können. Besonders positive Einstellungen finden sich in Bezug auf körperliche Beeinträchtigungen, während Verhaltensauffälligkeiten sowie schwerere Beeinträchtigungen negativ besetzt sind. Des Weiteren wird deutlich, dass die Einstellung zu Inklusion positiver ausgeprägt ist, wenn bereits direkte Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen sowie mit Menschen mit positiver Einstellung zu Inklusion vorliegen.

In den qualitativen Studienanteilen der beiden Mixed Methods-Studien wurde besonders deutlich, dass sich Studierende von der Lehramtsausbildung mehr inklusive Inhalte wünschen. Anders gesagt: Die Studierenden orientieren sich nach diesen Befunden an dem Anspruch ‚Inklusion‘, teilen ihn und erwarten Umsetzungshilfen. Methodisch wird zudem deutlich, dass die Gruppendiskussionen es ermöglichen, dass sich Studierende in Bezug auf ihre Einstellungen über die gestellten Fragen hinaus differenziert äußern und somit ihre Einstellungen detailliert beschreibbar werden.

2.6 Ausblick

Der Forschungsstand zur inklusionsbezogenen Einstellungsforschung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zeigt unterschiedliche methodische Forschungszugänge und vielfältige inhaltliche Schwerpunkte. Trotz der Fülle an Publikationen, die inzwischen vorliegt, bestehen hinsichtlich der Einstellung zu Inklusion Forschungslücken. Aus dem aufgezeigten Forschungsstand lassen sich insbesondere zwei Forschungsdesiderate ableiten.

1. Wie oben dargelegt, besteht ein deutliches Desiderat hinsichtlich der Untersuchung der Einstellungen von Gymnasiallehrkräften und -studierenden. Das Spannungsverhältnis zwischen dem normativen Anspruch an Inklusion und dem besonderen Selbstverständnis des Gymnasiums als selektiver Schulform macht

aber in der derzeitigen Übergangssituation gerade diese Gruppen für die Forschung besonders interessant. Die im Rahmen des Projekts ‚Inklusion und Gymnasium‘ durchgeführten Untersuchungen, die in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden, sollen einen weiteren Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten.

2. Ein weiteres Desiderat ist die Frage, wie weit aus Einstellungen auf Handlungsbereitschaft geschlossen werden kann. Zwar wird ein Zusammenhang zwischen einer befürwortenden Einstellung zu schulischer Inklusion und der Bereitschaft in inklusiven Settings zu unterrichten angenommen (Heyl & Seifried, 2014). Einstellungen gelten in diesem Sinne als sicherer/guter Prädiktor für Handeln (vgl. Ajzen & Fishbein, 2000) beziehungsweise sogar als Voraussetzung für das Gelingen inklusiven Unterrichts (Klicpera & Gasteiger Klicpera, 2004; Kunz et al., 2010; Opalinski & Benkmann, 2012; Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Die Studien von Amrhein (2011) und Heinrich, Urban und Werning (2013) zeigen jedoch, dass kein eindeutiger Rückschluss von der Einstellung auf die Bereitschaft gezogen werden kann, den eigenen Unterricht inklusiv zu gestalten. Amrhein (2011) berichtet, dass sich rund 40 Prozent der an einer Sekundarschule befragten Lehrkräfte für Inklusion aussprechen, von diesen 40 Prozent jedoch nur Dreiviertel selbst bereit seien, in einer inklusiven Lerngruppe zu unterrichten. Die Ergebnisse einiger Studien lassen sich in diesem Sinne auch insgesamt mit dem Ergebnis ‚Inklusion ja, aber nicht im eigenen Unterricht‘ zusammenfassen. Ein nächster Schritt in der Forschung sollte also sein, Einstellungen auch in Bezug auf konkrete Handlungssituationen hin zu untersuchen und zudem nicht nur Einstellungen, sondern auch den Erwerb von Handlungskompetenzen zu untersuchen. Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Ergebnisse verstehen wir als Vorbereitung für dieses Vorhaben.

Literatur

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1–33.
- Alghazo, E. M. & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–99.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek Teachers' attitudes towards inclusion. *European Journals of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Winter.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(1), 71–83.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung & Unterricht*, 164(3–4), 219–227.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C. & Hecht, P. (2014). Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Zugriff am 05.08.2015 unter www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275–290.
- Gehde, H. (2016a). Sandra Landau – eine Fallrekonstruktion zu Einstellung und gymnasialem Lehrerhabitus. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Pädagogik im Widerspruch. Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 55–101). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.

- Gehde, H. (2016b). Jennifer Schmied – eine Fallrekonstruktion zu Einstellung und gymnasialem Lehrerhabitus. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Pädagogik im Widerspruch. Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 103–182). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Gehde, H. & Köhler, S.-M. (2016). Gymnasialer Lehrerhabitus im Vergleich – Kontrastierung der beiden Fallbeispiele. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 183–186). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Gehde, H., Köhler, S.-M. & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Hecht, P. (2014). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Erziehung & Unterricht*, 164(3-4), 228–235.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei Lehrerinnen für Förderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“. Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauf (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim: Beltz Juventa.

- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2004). Bereitschaft der Lehrer zum Unterricht in einer Integrationsklasse. Auswahl und Vorbereitung der Klassenlehrer auf die Aufgaben und die besonderen Arbeitsformen in Integrationsklassen. *Sonderpädagogische Förderung*, 49(2), 129–149.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3–24.
- Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Einstellungen verschiedener Lehrerguppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 271–287.
- Kuhl, J. & Walther, J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, 34(4), 206–219.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Inklusion in Schule und Unterricht*, 5(10), 1–14.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In J. Möller & E. Wild (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Berlin: Springer.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2(3), 83–94.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), 21–31.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678.
- Opalinski, S. & Benkmann, R. (2012). Einstellungen zur schulischen Inklusion – Eine Untersuchung an Thüringer Lehrkräften. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke* (S. 85–102). Immenhausen: PROLOG.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 133–149.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135–145.

- Rotter, C. & Knigge, M. (2014). „Eine ganz normale Schulklasse, nur ein Schüler ist behindert“. Unterschiedliche Wahrnehmungen einer Unterrichtssituation und Handlungsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden – erste Ergebnisse aus dem Projekt EiLInk. *Schulpädagogik heute*, 5(10), 163–180.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73–87.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2015). Inklusion beginnt ... wo eigentlich? Einflussgrößen auf die Einstellungen von Lehrkräften und Eltern zu Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 204–211). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Sharma, U., Loremann, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(1), 12–21.
- Siedenbiedel, C. (2016). Gute Bildung in der gymnasialen Oberstufenstufe und Inklusion – ein Widerspruch? – Einblicke in Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–20.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellung zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 241–256.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 3–16.
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes towards inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174.

Kapitel III

Inklusion an Gymnasien im Urteil von Gymnasiallehrkräften – Legitimationsmuster zwischen Zustimmung und Abwehr

Christina Radicke, Milena Peperkorn & Klaus-Peter Horn

1 Einleitung

Im Zentrum unserer explorativen Studie steht die Frage, wie Gymnasiallehrkräfte das Thema „Inklusion am Gymnasium“ sehen, wie sie ihre Sichtweisen legitimieren und an welchen Überlegungen und Vorgaben sie sich dabei orientieren.⁷ Nicht wenige Studien im deutschsprachigen Raum befassen sich mit der Frage, welche Aspekte die Einstellung von Lehrkräften zum Thema Inklusion beeinflussen (Dumke & Eberl, 2002; Feyerer et al., 2014; Gebhardt et al., 2011; Hellmich & Görel, 2014a; 2014b; Heyl & Seifried, 2014; Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014; Opalinski & Benkmann, 2012; Schwab & Seifert, 2015; Seifried & Heyl, 2015; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014). Als Ergebnisse werden unter anderem die persönliche Einschätzung der Faktoren Erfahrungen beziehungsweise Kontakt, Rahmenbedingungen und Art des Förderbedarfs an der jeweiligen Einzelschule als Beeinflussungsmomente der subjektiven Einstellung herausgearbeitet (Amrhein,

⁷ Eine weitere – hier nicht verfolgte – Zugangsweise könnte darin bestehen, den formalen Aufbau der identifizierbaren Argumentationsschemata beziehungsweise die Formen der pädagogischen Argumentationen (Paschen, 1988) in den Interviews zu untersuchen.

2011; Gehde, Köhler & Heinrich, 2016; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Heyl & Seifried, 2014), wobei die Studienergebnisse nicht immer widerspruchsfrei sind. Die Frage, wie Lehrkräfte ihre Sichtweisen zum Thema „Inklusion am Gymnasium“ begründen, wobei auch Aspekte jenseits der oben genannten von Relevanz sein können, wird hingegen selten untersucht und soll im Rahmen dieses Beitrages bearbeitet werden.

Im Zuge der Einstellungsforschung sind bislang insbesondere Förderschul- und Grundschullehrkräfte befragt worden (Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Dumke & Eberl, 2002; Hellmich & Görel, 2014a; 2014b). Gymnasiallehrerinnen und -lehrer sind hingegen in der einschlägigen Forschung kaum⁸ befragt worden, obwohl auch die Gymnasien von den durch die Inklusionsdebatte ausgelösten Veränderungen im Schulsystem betroffen sind und die gleiche Verpflichtung zur Umsetzung inklusiver Beschulung haben. Es stellt sich die Frage, ob die Gymnasiallehrkräfte ein Spannungsverhältnis zwischen dem exklusiven Anspruch des Gymnasiums und dem Inklusionsgedanken wahrnehmen und wie sie ggf. damit umgehen. Ist die Leistungsorientierung, die mit dem Gymnasium assoziiert wird, derart tief verinnerlicht, dass die Inklusionsidee überhaupt nicht greifen kann, oder finden sich in die Legitimationsmuster zur Inklusion⁹ eingeflochtene Positionen, um mit diesem Widerspruch umzugehen? Hierzu sind zunächst die Standpunkte der interviewten Lehrkräfte in Bezug auf das Thema „Inklusion am Gymnasium“ zu explizieren. Anschließend kann herausgearbeitet werden, wie diese fundiert werden. Hierbei ist unter anderem von Interesse, welches Schülerinnen- und Schülerbild bei den Lehrkräften zu finden ist und welche Erfahrungen, Möglichkeiten und Probleme in Bezug auf die Inklusionsthematik eingebracht werden. Auf dieser Grundlage können dann die in diese Legitimationen eingelagerten Positionen rekonstruiert werden. Hiermit fügen wir dem breit gefächerten Forschungsfeld, das sich auf die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern bezieht (Reusser & Pauli, 2014), eine weitere Facette hinzu, ohne die sehr heterogene Terminologie dieses Feldes zu übernehmen.

Im Folgenden werden wir nach einem kurzen Überblick zum Sample sowie zur Erhebungs- und Auswertungsmethode zum einen kurz darauf eingehen, ob und welche Parallelen zu beziehungsweise Abweichungen von den oben referierten Forschungsergebnissen aufgrund einer inhaltsanalytischen Globalauswertung der 19 Interviews festgestellt werden können. Im Anschluss werden wir ausführlich unsere Rekonstruktion dreier unterschiedlicher Legitimationsmuster von Gymnasiallehrkräften vorstellen, die abschließend vergleichend und unter Rückbezug auf die eingangs gestellten Fragen diskutiert werden.

⁸ Eine Ausnahme bildet hier die Untersuchung von Gehde, Köhler und Heinrich (2016), welche die Folgen der Einführung inklusiver Schulen für Gymnasiallehrkräfte anhand von Rekonstruktionen untersuchen.

⁹ Zu studentischen Legitimierungen siehe Lauber (Kapitel V in diesem Band).

2 Methode und Sample

Das Sample besteht aus 19 Leitfadeninterviews, die mit niedersächsischen Gymnasiallehrkräften beziehungsweise in zwei Fällen mit Lehrkräften, die an Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe arbeiten, im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes von Studierenden geführt wurden. Im Zuge der Interviews wurde zu Beginn jeweils eine Frage zur persönlichen Sichtweise auf Inklusion an Gymnasien gestellt. In der Folge wurden fallorientiert differenzierende Fragen formuliert, die sich auf die Inhalte der ersten Frage bezogen, wobei auch unterschiedliche Texte und Bilder herangezogen wurden – ein Zeitungsausschnitt zum „Fall Henri“¹⁰, ein kritischer Zeitungsartikel zur Inklusionsthematik, ein Auszug aus dem Niedersächsischen Schulgesetz, ein Auszug aus der UN-Behindertenrechtskonvention, eine Bildskizze zum inklusiven Unterricht –, zu denen sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner positionieren sollten.

Die Interviews wurden nach den Vorgaben von Kuckartz (2010) transkribiert und in der Folge zunächst insgesamt inhaltsanalytisch (Kuckartz, 2014) vor allem mit Blick auf die in der Forschung zu den Einstellungen von Lehrkräften formulierten Befunde auf Übereinstimmungen und Besonderheiten hin in einer stark zusammenfassenden Weise durchgearbeitet. Dieser erste Zugriff auf das Material diene zudem dazu, den Blick für weitere Auswertungsperspektiven zu schärfen. Als ertragreich kristallisierte sich die Fokussierung auf die in den Interviews enthaltenen Begründungsmuster sowie die damit einhergehenden Orientierungen heraus. Anhand der inhaltsanalytischen Auswertung konnten im Sinne einer maximalen Kontrastierung Interviews für die anschließende explorative vertiefte Auswertung ausgewählt werden, die im Hinblick auf die Legitimationsmuster und hiermit einhergehenden Orientierungen bezüglich Inklusion an Gymnasien am ergiebigsten erschienen. In diesen an den Kodierschritten der Grounded Theory angelehnten vertiefenden Analysen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010; Strauss & Corbin, 1996) ging es uns in einem zweiten Schritt vor allem darum, die in den Ausführungen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner eingelagerten Legitimationsmuster und die damit verbundenen Orientierungen hinsichtlich des Themas Inklusion zu rekonstruieren. Aufgrund des Entstehungskontextes konnten Überlegungen zum theoretischen Sampling für die vorliegende Stichprobe nicht in idealer Weise berücksichtigt werden. Auch haben die Interviewerinnen und Interviewer die Interviews mit jeweils eigenen Schwerpunktsetzungen durchgeführt. Das wirkt sich zwar auf die Aussagekraft der folgenden Ausführungen aus, ist aber angesichts des übersichtlichen Forschungs-

¹⁰ 2014 wurde mit hohem Medieninteresse über den Versuch eines Elternpaares aus Baden-Württemberg berichtet, ihren Sohn mit Trisomie 21 an der örtlichen Realschule oder am örtlichen Gymnasium einzuschulen. Henri hatte seine Grundschulzeit an einer Regelschule verbracht und sollte weiterhin mit seinen Freunden die gleiche Schule besuchen. Beide Schulen lehnten eine Beschulung ab und bekamen Rückhalt vom zuständigen Ministerium. Mittlerweile nahm die Realschule Henri doch noch auf.

standes zu dem Thema und des explorativen Charakters unserer Studie zu verschmerzen. Trotz der genannten Beschränkungen ist nämlich festzuhalten, dass in dem Sample sehr deutlich unterschiedliche Muster der Positionierung gegenüber der Inklusionsthematik sowie der Legitimation der eigenen Sichtweisen herausgearbeitet werden können, die als Ausgangspunkt für weitere, vertiefende Studien dienen können.

3 Sichtweisen von Gymnasiallehrkräften in Bezug auf Inklusion – erste, kursorische Einblicke

Wenn einzelne Aspekte isoliert betrachtet werden, finden sich viele der im Forschungsstand (s. Kapitel II in diesem Band) referierten Sichtweisen von Grund- und Förderschullehrkräften auch bei den von uns interviewten Gymnasiallehrkräften. Vor allem die Art der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler ist für die hier interviewten Gymnasiallehrkräfte ein Gelingenskriterium schulischer Inklusion. Insbesondere in Bezug auf eine inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich ‚geistige Entwicklung‘ existieren Vorbehalte im Gegensatz zur inklusiven Beschulung von Lernenden mit körperlichen Beeinträchtigungen, wie folgende Aussagen illustrieren: „ich würde das ganz strikt ablehnen wollen für schüler mit geistigen äh behinderungen“ (I04). Andere Lehrkräfte denken, „dass es (...) für bestimmte inklusive schul schülerinnen und schüler eben mit ner geistigen einschränkungen einfach unsinnig wäre in einem unterricht zu sitzen“ (I09), oder möchten „bestimmte schülergruppen mit ehm förderbedarf ausschließen“ (I05). Eine Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen hingegen wird als „gut“ (I01), „wenig problematisch“ (I08 und I05) beziehungsweise „selbstverständlich“ (I05) betrachtet.

Die Schaffung eines entsprechenden Umfeldes als Voraussetzung für eine gelingende Inklusion ist auch für die hier interviewten Gymnasiallehrkräfte elementar: Eine „spezielle betreuung vernünftige schulung der betroffenen äh kollegen ähm speziell aufbereitete lernmaterialien“ (I04) seien ebenso notwendig wie „schulbegleiter sonderschulpädagogen“ (I11) sowie „ne anzahl von stunden für ne zweite lehrkraft“ (I06). Entsprechend der Präferenz für Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen bedürfe es zudem einer adäquaten baulichen Gestaltung: „also ähm in einer schule in der es nicht mal einen fahrstuhl gibt muss man nicht von inklusion reden“ (I09). Ebenso sei eine entsprechende Ausbildung erforderlich, die Gymnasiallehrkräfte nicht aufweisen könnten: „die gymnasiallehrer gelten nicht als pädagogen weil sie einfach ein fachliches studium haben und auch letztendlich auf die auf das ehm vermitteln von von fachwissenschaft letztendlich konzentriert sind [...] wenn jetzt die gymnasien damit konfrontiert sind inklusiv unterrichten zu sollen dann sind die lehrkräfte an

gymnasien einfach nicht vorbereitet und da kann man denen auch keinen vorwurf machen“ (I05).

Der „Kontakthypothese“ (Cloerkes, 2007)¹¹ entsprechend zeigen einzelne Interviewausschnitte, dass Kontakt beziehungsweise Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen, unabhängig ob in privaten oder beruflichen Kontexten, die Einstellung zur schulischen Inklusion im Hinblick auf die Einschätzung als eine zu bewältigende Aufgabe beeinflussen, wie folgendes Beispiel illustriert: „also ich hätte kein problem damit vom grundsätzlichen ansatz her das hängt sicherlich auch mit der immer mit der eigenen sozialisation zusammen also wir haben auch in der grundschule äh n down syndrom kind bei uns in der klasse gehabt und ich hab nachher im studium viel über abweichendes verhalten gehabt hab n contergan-behinderten schwager und dem das skilaufen und surfen beigebracht also von daher“ (I06).

Im Sample finden sich positive Bezugnahmen auf Erfahrungen mit inklusiver Beschulung. Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich ‚Lernen‘ wird beispielsweise gelobt als „guter [...] ansatz [...] weil die kinder da ähm unglaublich mitgezogen werden“ (I14). Ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der ‚körperlichen und motorischen Entwicklung‘ wird von einer Lehrkraft als „kein problem“ betrachtet, sofern erforderliche Umbaumaßnahmen finanziert werden (I11). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich ‚geistige Entwicklung‘ werden von einer anderen Interviewpartnerin als „so interessiert“ (I02) eingeordnet und der Umgang mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Autismus mit den Worten „das ging ganz wunderbar“ (I01) klassifiziert.

Demgegenüber zeigt sich bei anderen Lehrkräften eine Abwehrhaltung, die einen Kontakt erschweren, wie beispielsweise die Antwort des Lehrers (I01) auf die Frage nach möglichen bereits gemachten Inklusionserfahrungen zeigt: „nein zum glück muss ich fast sagen“ (I01).

Wie diese schlaglichtartig präsentierten Befunde zeigen, deutet sich insgesamt ein recht heterogenes Bild an, wenn einzelne Interviewpassagen herausgegriffen und isoliert betrachtet werden. Neben kritischen und skeptischen Stimmen gibt es Befürworterinnen und Befürworter in Hinblick auf eine inklusive Beschulung am Gymnasium. Die hier präsentierten, aus dem Kontext gelösten Einzelbefunde führen zu der bislang kaum thematisierten Frage, wie die Lehrkräfte die jeweils angesprochenen Aspekte im Zusammenhang mit der Inklusionsdebatte zusammenfügen, wie sie ihre Standpunkte legitimieren und welche damit verbundenen Positionen sich anhand der Daten rekonstruieren lassen, die als zentral für den eigenen Standpunkt zur inklusiven Beschulung am Gymnasium vermutet werden. Diesen Fragen wenden wir uns in der folgenden detaillierten Analyse dreier Interviews zu.

¹¹ Eine ausführliche Darstellung zu Cloerkes Befunden findet sich in Kapitel II in diesem Band.

4 Drei Fallbeispiele

4.1 Herr Schmidt – Gerechtigkeit als Legitimationsbasis

Herr Schmidt unterrichtet evangelische Religion und Deutsch am Gymnasium und hat keine eigenen Erfahrungen mit Inklusion als Lehrkraft, berichtet aber von biografischen aus seiner Schulzeit. Im Interview finden sich Passagen, in denen Herr Schmidt Inklusion explizit definiert: „so wie ich inklusion verstehe heißt es ja nich der behinderte passt sich an die gesellschaft an sondern die gesellschaft passt sich an den behinderten an“ (Z. 103/104). Inklusion bedeutet für ihn eine einseitige Anforderung an eine Gruppe, in diesem Falle die Mehrheitsgruppe. An anderer Stelle antwortet er auf Nachfrage (Z. 140), für ihn ziele das schulische Inklusionskonzept auf „vom ansatz her ne schule für alle“, (Z. 142). Hierbei führt er als zusätzliches Kriterium die Wohnortnähe ein (Z. 143), das er als Ausgangsbasis für einen kritischen Blick auf die Entwicklung des Schulsystems nutzt. So beobachte er Schulschließungen auf dem Lande, was er in diesem Zusammenhang als eine „entwicklung in ne andere richtung“ interpretiert (Z. 145–149). Inklusion verknüpft er assoziativ mit von ihm negativ konnotierten Fakten, die nicht Kernbestandteil der hier untersuchten Inklusionsidee sind. Bereits an diesen Ausschnitten deutet sich eine kritische und negative Positionierung gegenüber der Inklusionsthematik an, die sich anhand der folgend dargestellten Legitimationsmuster deutlich herauskristallisieren.

In den Aussagen Herrn Schmidts manifestiert sich eine bestimmte Sicht auf Schülerinnen und Schüler, die er als zentrale Legitimationsfigur nutzt, um sich ablehnend gegenüber der Inklusionspraxis am Gymnasium zu positionieren. Diese Perspektive – es sind unvereinbare Unterschiede vorhanden – speist sich unter anderem aus biografischen Erfahrungen: „hab ich aber auch gesehen ähm war ne sonderbehandlung zum teil gar nich zu umgehen ich erinner mich also an einen mitschüler in der oberstufe der ähm (..) stark körperlich behindert war das ging also soweit das er äh nur flüstern konnte und selbst dieses flüstern war verzerrt wie soll man sich da jetzt ne mündliche teilnahme am unterricht vorstellen das war eigentlich fast nicht gegeben der hatte immer einen sonderbetreuer bei sich weil ähm das zum beispiel dann auch so war das der dem dann wenn schriftliche arbeiten waren dann hat der dem diktiert und solche dinge“ (Z. 72–78).

Für Herrn Schmidt sind Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vorhanden, die nicht aufhebbar sind. Das erfordert aus seiner Sicht eine besondere Betreuung der zu inkludierenden Gruppe, was für ihn eine Ungleichbehandlung zur Folge hat, die er als ungerecht empfindet, wie folgende Passage illustriert: „ich konnt mir auch immer nich vorstellen wie will man bei dem jetzt messen das der n abitur erlangt also ich hab ja von dem nie was gehört geschweige denn seine arbeiten gesehen das war für nen mitschüler also schwer nachvollziehbar und ich konntes auch gar nicht einschätzen das hat also sozusagen meinen gerechtigkeitssinn n stück weit in frage

gestellt ist das ist das jetzt wirklich ne gleichbehandlung das geht aber irgendwie gar nich mit dem musst du ganz anders umgehen als mit mir ja und kann ich das dann aber abitur nennen was er bekommt also ohne ihm da was zu missgönnen ich mochte den ja war mir nich klar (.) ist der denn wirklich hinterher in der lage dann zu studieren also das waren lauter fragezeichen die das bei mir hinterlassen hat“ (Z. 85–93).

An dieser Stelle konkretisiert er zugleich, worin er eine potenzielle Ungerechtigkeit erblickt. Er fürchtet unterschiedliche Maße der Zuwendung durch die Lehrerinnen und Lehrer sowie unterschiedliche Maßstäbe der Leistungsbeurteilung zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogische Förderbedarfe. Dieses Schema dient ihm auch dazu, in der Gegenwart gegenüber der Inklusionsthematik seine Skepsis aufrechtzuerhalten: „und jetzt kann ich mir schon den fall vorstellen dass ich ähm wenn ich ähm (.) n schwer körperbehindertes kind oder n geistig behindertes kind in die klasse bekomme dass das um einiges mehr aufmerksamkeit von mir erfordert als die andern ähm und dass ich dann in konflikte komme dass ich dann das gefühl habe ja ich ähm muss mich um dieses kind mehr kümmern denn sonst verlier ich es und auf der andern seite wie kann ich dann aber den andern auch noch gerecht gegenüber sein denn für die bin ich auch da so dass ich dann schnell vielleicht in ne überforderungs-situation komme und dann was weiß ich extra zeit dafür einbauen muss in den pausen noch da bleibe außerhalb der schulzeit noch da bleibe wo aber dann meiner meinung nach auch die anderen kinder eventuell dann auch mit recht fragen warum kriegt das kind eigentlich immer ne extrawurst also äh nur weil ich jetzt nich körperlich behindert bin und du mir nich an der nasenspitze ansiehst das kein meine eltern meine eltern sich grad scheiden lassen und mirs richtig schlecht geht und ich eigentlich auch deine betreuung bräuchte ähm warum kriegt der immer und ich nie“ (Z. 321–333).

Herr Schmidt räumt zudem dem Leistungsprinzip¹² oberste Priorität ein – zumal in Bezug auf das Gymnasium: „das gymnasium hat den ähm obersten leistungsanspruch“ (Z. 198). Das Festhalten am Leistungsprinzip ist für Herrn Schmidt essentieller als die Orientierung am Inklusionsprinzip: „und es ist natürlich schon sehr die frage inwiefern ich nem kind mit trisomie 21 da tatsächlich auf augenhöhe so ist das ja gewollt begegnen kann ähm (.) ohne das dieses kind permanent misserfolgserfahrungen machen muss die ich ihm einfach nich ersparen kann denn ich kann jetzt nich alle anforderungen die ich normalerweise gestellt habe die vom curriculum so vorgesehen sind die vom zentralabitur letztlich auch erreicht werden sollen die von den bildungsstandards formuliert sind die kann ich jetzt nicht alle ähm (.) soweit umformulieren auf soziale kompetenzen emotionale kompetenzen dass von kognitiven leistungen

¹² Der Begriff Leistung kann sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen. Herr Schmidt betrachtet Leistung in seinen Ausführungen ausschließlich unter dem Aspekt der kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

abgesehen werden kann“ (Z. 199–205). Die Einhaltung des geforderten Leistungsniveaus stellt für ihn also ein weiteres zentrales Argument dar, um seine Skepsis gegenüber der Inklusionsthematik zu untermauern: „im zusammenhang hier mit dem buch¹³ was ich dazu gelesen hab da wird immer wieder dadrauf wert gelegt einfache sprache zu benutzen das scheint für n großteil von behinderten kindern wichtig zu sein aber auch äh vorsicht gegenüber sprichwörtern und bildlicher sprache ich hab das noch nich viel weiter gedacht ich merke nur (.) dass ich da n widerstand spüre das da also ich bin philologe ich bin theologe und beides sind dinge die mir wichtig sind also ich bin sowohl der meinung dass man sich präzise ausdrücken können muss dass man aber auch in der lage ist mal einen satz mit nem nebensatz bilden zu können und ihn auch zu ende zu bringen und zwar möglichst korrekt und ich bin der festen ansicht dass theologie überhaupt gar nich ohne bildhafte sprache auskommt also ich könnte schier meinen religionsunterricht nich machen wenn ich nich äh symbolisch metaphorische sprache und zwar nich zu knapp benutzen darf das heißt ja nich dass wir das nich untersuchen sollten ähm aber ich kann es sozusagen nich so vereinfachen dass ich sage gut wir nehmen diesen satz der herr ist mein hirte jetzt raus äh und sprechen mal wörtlich von gott das geht meiner meinung nach nich“ (Z. 343–355).

Zugleich verdeutlichen die beiden zitierten Passagen, dass für Herrn Schmidt Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehrheitlich weniger leistungsfähig sind als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne sonderpädagogische Förderbedarfe. Ein Inkludieren dieser Schülerinnen und Schüler würde nach dieser Logik das Unterrichtsniveau und die zu erreichenden Leistungsziele zwangsläufig senken. Das Beibehalten des derzeitigen status quo wiederum würde für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu Frustrationserlebnissen führen, wovon es sie zu bewahren gilt. Herr Schmidt verwendet dieses Schutzargument, um sich gegen Inklusion auszusprechen.

Die Position Herrn Schmidts zur Inklusionsthematik lässt sich also folgendermaßen zusammenfassen: Zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gibt es Unterschiede, die nicht nivellierbar sind. In der Folge sind Ungleichbehandlungen unvermeidlich, insbesondere was Leistungsniveau und -beurteilung betrifft. Er fürchtet, dass dies zu einem Absenken des Leistungsniveaus führt, und bewertet die von ihm konstatierte Ungleichbehandlung als ungerecht, weswegen er dem Inklusionsprinzip kritisch gegenübersteht. Hinter dieser Legitimationsstrategie lassen sich als zentrale Orientierungen eine hohe Wertschätzung des Leistungsprinzips sowie eine ganz spezifische Form der gerechten Beurteilung in Bezug auf schulische Leistungen erkennen.

¹³ Es handelt sich um den Band: Grasser, P. (2014). *Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

Um seine ablehnende Positionierung gegenüber der Inklusionsidee im Interview abzumildern, verwendet Herr Schmidt verschiedene Strategien. Ein zentrales Muster besteht in einer Distanzierung/Externalisierung. An vielen Stellen vermeidet Herr Schmidt zunächst direkte Positionierungen. Gefragt, wie er zur Inklusionsthematik am Gymnasium stehe, antwortet er: „grundsätzlich (.) befinden wir uns da ja auf nem rechtlichen boden das ist ja beschlossene sache von daher gehts ja gar nicht so sehr dadrum ob ich das möchte oder nicht“ (Z. 16–18). Unmittelbar darauf führt er Gründe an, die eine Umsetzung der Inklusion verhindern, für die er nicht verantwortlich sein kann: „also ganz konkret sind viele (.) gebäude gar nicht dafür ausgelegt dass zum beispiel n rollifahrer dort sich bewegen kann da herrscht also keine barrierefreiheit“ (Z. 20/21f.). Weitere Aspekte, die gegen eine praktizierte Inklusion sprechen, sind der nicht vorhandene Informationsfluss und die mangelnde Vorbereitung der Lehrkräfte: „und ansonsten kann ich einfach nur sagen von der ganzen diskussion die geführt wird im wissenschaftlichen bereich oder auch im rechtlichen bereich das ist bis zu uns an die an äh an der basis eigentlich noch nicht vorgedrungen ich kann mich an keine pädagogische konferenz zu diesem thema erinnern an keine gesamt-konferenz die diesen punkt aufgegriffen hat ähm und wenn es das wenn dann ist es an mir vorbei gegangen also ähm das spielte ganz ehrlich gesagt herzlich wenig ne rolle“ (Z. 27–32). Die Stoßrichtung dieser Ausführungen ist deutlich: Selbst falls persönlich der Wille zur Implementierung des Inklusionsgedankens vorhanden sein könnte, verhindern die Rahmenbedingungen eine Umsetzung. Auf diese Weise wird eine eindeutige Positionierung umgangen und eine persönliche Verantwortlichkeit mit Verweis auf äußere Sachzwänge zurückgewiesen.

Als weiteren Punkt, der zu einer Distanzierung von der Inklusionsidee führt, bringt Herr Schmidt sein eigenes professionelles Selbstverständnis ein, das in Anbetracht der aktuellen Schulgestaltung für ihn unerlässlich ist: „also ich leg mir das jetzt so zurecht dass für mich schon immer klar war dass ich ja vor allen dingen ne klasse unterrichte und nich jeden einzeln ähm ich bin auch nich in der lage mich um jeden einzelnen ausreichend zu kümmern so wie schule im moment funktioniert ist das nicht so“ (Z. 318–320). Um die eigene Sichtweise trotz fehlender Inklusionserfahrungen als Lehrkraft zu legitimieren, verweist Herr Schmidt auf seine eigene Kompetenz, die er in seinem Selbstverständnis über biografische Erfahrungen (Z. 53ff.) oder durch die Auseinandersetzung mit anderen Unterrichtsmethoden (Z. 107–111) erworben hat. Letzteres dient ihm auch dazu, eine prinzipielle Offenheit gegenüber neuen Ideen zu demonstrieren. Gleichzeitig signalisiert er eine Bereitschaft, Veränderungspotenziale zumindest wahrzunehmen: „und ich bin sehr gespannt (.) was das was dann wirklich am system schule ankommt“ (Z. 43/44f.).

Auf Basis all der von ihm vorgebrachten Punkte, die gegen Inklusion sprechen, kann Herr Schmidt am Ende des Interviews auch einen scheinbar wohlwollenden Blick auf die Inklusionsidee werfen: „auf der einen seite ähm begrüße ich das konzept und finde es ne große herausforderung der sich die bundesrepublik hier

stellen will und auf der anderen Seite bin ich aber auch Schulmann genug um meine Bedenken zu haben wie gut sich das umsetzen lässt wie lange das dauert was sich da umsetzen lässt und was sich vielleicht überhaupt gar nicht umsetzen lässt“ (Z. 366–369). Auf der Grundlage der von ihm entwickelten Logik ist die Umsetzung der Inklusionsidee schon allein aufgrund der unzureichenden Rahmenbedingungen derzeit nur hypothetisch denkbar. Für ihn stehen zudem seine hohe Wertschätzung des Leistungsprinzips gekoppelt mit einer gerechten Leistungsbeurteilung und die von ihm aufgebaute Argumentationskette, wonach sich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen von den Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogische Förderbedarfe so stark unterscheiden, dass eine als ungerecht eingestufte Ungleichbehandlung unausweichlich ist, der Implementierung des Inklusionsprinzips entgegen.

4.2 Frau Müller – Sozialverhalten als Legitimationsbasis

Frau Müller unterrichtet Biologie und Mathematik am Gymnasium und verfügt über Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Unterricht. Für Frau Müller steht die Teilhabe im Mittelpunkt ihres Inklusionsverständnisses: „die maxime unter der das alles steht jedenfalls bei [I: mhm] uns ist zunächst mal Teilhabe gewesen“ (Z. 60). Um dies zu gewährleisten, muss die Unterrichtsgestaltung aus ihrer Sicht auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugeschnitten sein: „da muss sowieso etwas äh zubereitet werden eine Lernumgebung geschaffen werden äh für diese Kinder“ (Z. 40/41f.). Hierzu seien eine Verbindung zur Lebenswelt und zu zentralen Themen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen erforderlich: „und so aber die Teilhabe und das was sie auch lernen konnten da versucht man dann eben möglichst nah an dem wirklichen Leben und wichtigem für sie anzuknüpfen“ (Z. 112–114). Letzteres bedeutet zugleich, dass Inklusion zugleich mit einem Nutzen für die zu inkludierende Gruppe verbunden sein soll. Bereits hier ist erkennbar, dass Frau Müller es als ihre Aufgabe betrachtet, jeden Einzelnen gemäß der jeweils vorhandenen Möglichkeiten zu fördern.

Sie bewertet die Realisierung der Inklusionsidee an Schulen „positiv“ (Z. 11) und empfindet Inklusion als Bereicherung (Z. 64). Zur Untermauerung ihrer Position zieht sie eine Reihe von Argumenten heran. Sie verdeutlicht, dass sie die zu inkludierende Gruppe für lernwillig, aber weniger leistungsfähig¹⁴ hält. Dies expliziert sie an einem Beispiel aus dem Mathematikunterricht: „und das aller einfachste und begreifbare das haben die Inklusionskinder dann gemacht also ähm (.) [...] die konnten tatsächlich sagen so muss das Band um die Schachtel so herum so herum so herum so haben wir das gemacht und ähm zeigen das dann wenn die Gruppe das vorträgt und die Formel bilden dann halt die gymnasialbegabten Kinder“

¹⁴ Die Leistungsfähigkeit bezieht sich hier auf die kognitiven Fähigkeiten.

(Z. 145–149). Das ist für sie aber kein Grund, der gegen Inklusion spricht, denn auch die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen könnten „einen anteil an dem thema äh terme finden“ (Z. 149). Ganz im Gegenteil sieht sie bei den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen bislang nicht ausreichend gewürdigte Potenziale, die es zu fördern gilt: „und äh ich glaube deren fähigkeiten werden unterschätzt die sie doch haben an teil mhm in bezug auf teil [I: mhm] habe und ähm sie sind doch in der lage viel mehr mit aufzunehmen als man bisher gedacht hat“ (Z. 12–14).

Ein zentrales Muster, über das Frau Müller ihre positive Sichtweise auf Inklusion legitimiert, ist der wiederholte Verweis auf die von ihr als positiv gewerteten Eigenschaften, die sie den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zuschreibt: „die können ja viel [I: mhm] mehr (.) und [I: ja] mit denen kann man ja super arbeiten (.) und die mögen ja die sind so interessiert die sind so motiviert die kommen so gerne [I: mhm] (.) und wenn man das erlebt und nen gymnasialkind beschwert sich dann und man hat das andere kind vor augen (.) dann findet man ja toll die findet man das einfach gut und die sind glücklich (..)“ (Z. 71–75). In ähnlicher Weise charakterisiert sie die Teilgruppe der Schülerinnen und Schüler mit Trisomie 21: „die down-syndrom kinder sind so motiviert die sind so interessiert die sind so sie machen so gerne mit [I: mhm] die kann man auf jeden fall nehmen“ (Z. 226–227). Diese als positiv eingeschätzten Schülerinnen- und Schülereigenschaften überlagern bei Frau Müller die Orientierung am Leistungsgedanken. Für sie ist zum Beispiel die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen die Anforderungen des Abiturs erfüllen können zweitrangig: „die tatsache äh (.) muss man gar nicht so sehr be beachten dass das abitur hm [I: mhm] nicht erreichbar ist“ (Z. 36/37f.). Die Schulung eines abstrakteren und komplexeren Denkens steht für sie in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen nicht im Mittelpunkt. Stattdessen rückt sie das Erlernen alltagspraktischer Fähigkeiten als Lernziel für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in das Zentrum ihrer Betrachtungen: „also sie können jetzt nicht diesen komplexen unterricht so mitmachen mit immunsystem und so aber die teilhabe und das was sie auch lernen konnten da versucht man dann eben möglichst nah an dem wirklichen leben und wichtigem für sie anzuknüpfen zum beispiel hygienemaßnahmen [I: mhm] man muss sich die hände waschen man muss sich äh taschentücher wegräumen man muss mal den raum lüften und solche praktischen dinge“ (Z. 111–116). Die Schülerinnen- und Schülerschaft an Gymnasien stellt für sie eine geeignete Umgebung dar für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, da Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Gegensatz zu Hauptschülerinnen und Hauptschülern nicht als Konkurrenz empfinden und sie deswegen auch nicht ausgrenzen würden (Z. 42–47). Es bleibt anzumerken, dass Frau Müller zur Legitimation ihrer befürwortenden Sicht auf Inklusion starke Stereotypisierungen in Bezug auf die

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen aufruft, durch die diese auf bestimmte Positionen festgeschrieben werden und andere aus dieser Logik heraus für diese von vornherein nicht erreichbar sind, was zu einer Besonderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen führt.

Inklusion erfüllt für Frau Müller einen doppelten Zweck – sowohl die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen als auch die Gesellschaft profitieren davon: „je mehr man da auch investiert desto mehr können ja auch diese menschen später in der gesellschaft ihren beitrag leisten dann können die einer arbeit nachgehen (.) [I: mhm] dann können die möglicherweise sogar wohnen zusammen (.) und müssen nicht in einrichtungen gehen die viel geld kosten (..) je mehr man ihnen hier an bildung zukommen lässt desto weniger brauchen sie aufs lange leben gesehen ähm (.) geld vom staat“ (Z. 170–175). Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, wenn Frau Müller dafür plädiert, dass der Staat in Bezug auf Inklusion nicht zu sparsam sein solle (Z. 170), da eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen den Staat auf lange Sicht finanziell entlaste. Was die Rahmenbedingungen betrifft, ist es für Frau Müller elementar, dass genügend Personal zur Verfügung steht: „das geht aber nicht durch die gymnasial gymnasiallehrer einfach so sondern da braucht man mehr personal (.) [I: ja] und das muss unbedingt äh auch bezahlt werden vom schulträger von den ländern [I: mhm] da muss personal in die schule (.) [I: ja] wir haben hier auch personal deshalb geht es bei uns ganz gut“ (Z. 50–53).

Die Ausbildung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer erschwere es diesen, Entwicklungen bei den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen festzustellen und in der Folge Inklusion am Gymnasium zu akzeptieren. Das ist aber für Frau Müller kein Hinderungsgrund, vielmehr belegen für sie die Alltagserfahrungen, dass es Entwicklungsfortschritte bei den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gibt: „und ähm stimmt aber nicht weil diese kleinen fortschritte äh die sonderpädagogen sind das gewöh gewohnt das zu sehen aber der gymnasiallehrer hat äh nen ganz anderes programm gelernt musste er ja (.) er will ja zum abitur hinführen und soll es auch und dann aber diese diese kleinen schritte wahrzunehmen das fällt denen schwer und sie denken da passiert nichts aber es passiert doch was (.) [I: mhm] und dann mit den jahren merken eben merkt man eben was geschehen ist“ (Z. 90–94).

In der Zusammenschau lässt sich Frau Müllers zustimmende Positionierung gegenüber dem Thema „Inklusion am Gymnasium“ wie folgt charakterisieren: Für Frau Müller stehen Teilhabe, die Wertschätzung bestimmter Sozialverhaltensmuster der Schülerinnen und Schüler, die sich als lernbegierig, neugierig und offen gegenüber den Lernangeboten der Lehrkräfte charakterisieren lassen, sowie das Lernen im Zentrum ihrer Überlegungen. Diese Aspekte sind für sie wichtiger als eine Leistungsorientierung, weshalb sie sich Inklusion am Gymnasium sehr gut vorstellen kann. Statt eines hohen Leistungsanspruches geht es ihr vielmehr darum, den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen alltagspraktische Fertigkeiten zu vermitteln, von denen sowohl die Schülerinnen und

Schüler als auch die Gesellschaft profitieren, indem den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wird, Eigenständigkeit zu erlernen. Darüber hinaus betrachtet sie gerade das Gymnasium als einen geeigneten Ort, um die für sie zentralen Inklusionsziele Teilhabe und eigenständige Alltagsgestaltung einzuüben, da das Gymnasium den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen aus ihrer Sicht einen geschützten Rahmen bietet. Die Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf würden sie nicht als Konkurrenz empfinden und deswegen eher in die Klassengemeinschaft integrieren. Als Beweis, dass Inklusion gelingen kann, dienen ihr wiederholt die (eigenen) Alltagserfahrungen.

4.3 Herr Meyer – Schutz der Beteiligten als Legitimationsbasis

Herr Meyer ist Lehrer an einem niedersächsischen Gymnasium in ländlicher Umgebung. Er unterrichtet Englisch und Erdkunde in der Sekundarstufe I. Während seiner Ausbildung hat Herr Meyer für ein Jahr an einem College in England gearbeitet („an meiner alten schule da wo ich gearbeitet hab ehm also das war ne n college [I:mhm] das war letztlich ne inklusionsschule“ (Z. 30–31) und hatte dort den ersten und einzigen Kontakt mit inklusiver Beschulung.

Eine explizite eigene Definition dessen, was Inklusion für ihn bedeutet, findet sich bei Herrn Meyer nicht. Ausgangsszenario seiner Begründungen ist jedoch immer der gemeinsame Unterricht von „Inklusionskindern“ (z. B. Z. 61) und Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarfe beziehungsweise deren gemeinsamer Schulalltag im Sinne des Konzepts ‚eine Schule für alle‘ – wobei in seinem Verständnis der Unterricht und nicht die gesamte Schule fokussiert wird. Dementsprechend thematisiert er die IGS als Schulform – „hier in niedersachsen zumindest ist so dass es auf teufel komm raus die igs schule hier durchgesetzt werden wird und alle anderen schulformen aufgelöst werden“ (Z. 437–439) – sowie die KGS als Schulformen und Rahmenkonzepte inklusiver Beschulung und bewertet sie im gleichen Schritt: „bei der kooperativen gesamtschulform [...] das wär meiner meinung nach die absolut sinnvollste ehm schulform und dann trotzdem die schüler zusammen aber in einer form auch getrennt [I: mhm] aber [I: räuspert sich] das findet halt äh wirklich auf diesen kooperativen gesamtschulen statt aber das ist ja nun so dass die letztlich das ist genau die schulform die wir abschaffen“ (Z. 147).

Seine als kritisch-ablehnend einzuschätzende Sichtweise gegenüber inklusiver Beschulung äußert er bereits zu Beginn des Gesprächs, wenn er sagt: „glaube ich einfach dass dieses [I: mhm] system so [I: mhm] wie es angedacht ist nicht funktionieren kann“ (Z. 138–139). Ganz zentral in seinen Ausführungen sind dabei Schutzargumente, die er zur Legitimation seiner Einstellung heranzieht. Schutzbedürftig sind nach Herrn Meyer die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gleich auf zwei Ebenen; sie müssen vor Frustrationen beim Lernen geschützt werden, „wenn wir jetzt n kind mit lernschwierigkeiten haben und es bekommt in jeder klausur klassenarbeit in jedem test

immer wieder negative ergebnisse das ist unglaublich frustrierend für diese kinder sie kommen zwar irgendwie mit aber sie wissen ganz genau ehm dass eigentlich verstehen sie nix sie sitzen letztlich auch im unterricht und verstehen gar nix mehr und das ist unglaublich frustrierend“ (Z. 94–100). Doch selbst bei inhaltlichen Lernerfolgen wären Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf schutzbedürftig gegenüber sozialer Ausgrenzung an Regelschulen, denn es „kann ja nicht äh irgendwie sinnvoll sein dass kinder zur schule gehen meinerwegen es auch äh inhaltlich noch alles alles hinbekommen aber letztlich sind sie die ganze zeit auf sich allein gestellt und finden nicht wirklich anschluss denn das muss einfach wirklich echt furchtbar sein für die kinder“ (Z. 464–466). Ihre Ausgrenzung scheint für Herrn Meyer vorprogrammiert: „es ist halt letztlich so dass wenn wir jetzt n inklusionskind bekommen ehm es sticht einfach äh also es ist sehr viel viel wahrscheinlicher [I: mhm] dass dieses kind [I: ja das kann ja auch] als ehm ehm ja äh außenseiter wird weils einfach anders ist [...] klar isses jetzt auch so dass wir außenseiter haben (.) ehm und ehm ich glaube aber einfach dass es n leichter ist da äh dem entgegen zu wirken weil die die unterschiede zwischen den kindern einfach nicht so so offensichtlich sind (.) ja ich glaub das ist leichter da dem entgegen zu wirken“ (Z. 470–480). Bezogen auf den Schutz der ‚Inklusionskinder‘ resümiert er: „wir haben immer wieder ist mir auch schon klar nachteilsausgleich und so weiter alles all alles bekannt aber tut man dem kind wirklich was gutes und damit sind wir ja wieder bei der ausgangsfragestellung und ich glaube das tut man eben nicht“ (Z. 415–417). Herr Meyer konstruiert ein auf Defiziten und Andersartigkeit basierendes Bild von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, wobei er zwischen unterschiedlichen Förderbedarfen unterscheidet – „kinder mit ner körperlichen behinderung was aber relativ wenig problematisch ist problematisch sind eher gerade die die eine geistige behinderung haben“ (Z. 25–26) – beziehungsweise darauf aufbauend ein Legitimationsmuster, auf welches er im Verlauf des Gesprächs immer wieder zurückgreift.

Dieses Bild zeigt sich auch im Kontext seiner Schutzargumentation gegenüber regulär beschulten Schülerinnen und Schülern, bei denen er die Kernpunkte ‚soziale Kontakte‘ und ‚Leistung‘ ebenfalls zentriert: „ich finde schon auch dass diese dass die kinder auch einfach n recht darauf haben sich so zu orientieren wie sie das selber gerne möchten und das seh ich einfach als problem also ne wenn [I: ja] die so normalen also tschuldigung in anführungsstrichen normalen schulkinder sich dann sagen wir mal freunde suchen die äh halt die gleichen interessen haben äh sagen wir mal die gleiche auffassungsgabe haben“ (Z. 486–491). Neben dem Recht auf frei ausgewählte Sozialkontakte sieht Herr Meyer auch das Recht auf Förderung der Leistungsstarken als schutzbedürftig an: „ich muss einfach auch sagen dass man (.) gerade auch den den wirklich leistungsstarken schülern entsprechend gewisse äh ehm anreize geben muss man muss auch sie fördern denn die dürfen wir glaub ich auch nicht vernachlässigen (.) ja die haben auch n recht darauf entsprechend gefördert zu werden und ihr volles potential mal

ausschöpfen zu können und das seh ich einfach insgesamt ehm extrem gefährdet“ (Z. 249–254). Er gibt damit die Sorge zu erkennen, dass inklusives Unterrichten den Fokus zu stark auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf lenkt und eine gerechte Betreuung im Unterricht nur schwer möglich ist: „und zwar soll das ganze ja funktionieren durch hm binnendifferenzierung den sagen wir jetzt mal hauptschüler entsprechend mit leichteren aufgaben versorgen und den gymnasial empfohlenen schüler mit etwas schwierigeren aufgaben und dann soll das ganze ehm ja letztlich so laufen dass die sich das dann eben auch gegenseitig verständlich machen und so weiter das problem an der ganzen geschichte ist dass ich eigentlich keinem mehr so richtig (.) gerecht werden kann“ (Z. 111–115).

Diese Interviewpassage zeigt sodann einen weiteren zu schützenden Aspekt in seiner Legitimationsstrategie, die Tätigkeit als Lehrkraft, deren Veränderung Herr Meyer sehr kritisch gegenübersteht: „ja ich fühl mich halt nicht gut vorbereitet darauf [I:mhm] weil ehm einfach aus dem grund weil ehm ich es in meiner ausbildung an der universität oder auch im referendariat bin ich halt damit nicht in kontakt gekommen[...] schwierig auch insofern als man als lehrkraft natürlich immer vorne steht und man sich unglaublich genau beobachtet fühlt von anderen eben halt auch was macht er jetzt in dem moment und ehm insofern isses auch n bisschen es ist einfach ne unangenehme situation überfordert ja man müsste wirklich mal genau sagen wir mal wissen was man in welchen situationen zu tun hat und da fehlt einfach auch die medizinische ausbildung die man wahrscheinlich braucht [I: ja] äh die hab ich halt nicht ich bin auch kein psychologe irgendwie“ (Z. 356–366). Inklusive Beschulung durch Pädagoginnen und Pädagogen ist nach Herrn Meyer nur durch den Rückgriff auf weitere Professionen erfolgreich „durchführbar“ (Z. 90). Damit wird zum einen die Grenze der Lehrkräftetätigkeit aufgezeigt – „wir müssen äh uns mit irgendwas auseinandersetzen wo ich halt wirklich keine keine ehm keine ahnung von habe und das ist unangenehm letztlich weil man auch in diesem moment auch auf hilfe von anderen angewiesen ist“ (Z. 336–338) – sowie zum anderen das Bild von Kindern mit Förderbedarfen durch die medizinisch-naturwissenschaftliche Sicht auf Beeinträchtigungen weiter konturiert. Herr Meyer zeigt mit obigem Zitat darüber hinaus sein ‚Unbehagen‘ vor dem Kontroll- beziehungsweise Autonomieverlust im Klassenzimmer und möchte Situationen meiden, in denen er auf Hilfe angewiesen ist oder seinen Unterricht mit anderen Personen absprechen muss, „das heißt nämlich auch immer wenn ich mich mit vier anderen personen abstimmen muss dass wir alle alle der gleichen meinung sein müssen und ehm schon alleine daran wirts letztlich scheitern glaub ich weil einfach jeder auch n bisschen anders arbeitet (.) ehm es ist wir arbeiten teilweise zu zweit auch bei uns jetzt schon an der schule und selbst da isses einfach echt schon schwierig“ (Z. 285–289). Darüber hinaus werden die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht generell als unzureichend eingeschätzt: „ich glaub nicht dass es das einfach einfach nicht machbar [I: mhm] so nicht leistbar also da müssten ehm sagen wir mal die ganzen rahmenbedingungen komplett geändert werden“ (Z. 272–274).

Zusammenfassend lässt sich bei Herrn Meyer der Wunsch nach Beständigkeit und Fortführung des Gewohnten und Bewährten in allen beruflichen Bereichen feststellen. Dieser Wunsch umfasst neben der Beibehaltung aller bestehenden Schulformen auch die Zusammensetzung der Lerngruppen hinsichtlich der kognitiven Leistungsfähigkeiten sowie bewährte Unterrichtspraktiken. Die einzige Möglichkeit, wie inklusive Beschulung an Regelschulen gelingen könnte, sieht er im Ausbau der Kooperativen Gesamtschule (KGS), weil hier konzeptionell die Möglichkeit gegeben ist, die Schülerinnen und Schüler einer Klassengemeinschaft in separierten Lerngruppen unterschiedlicher Leistungsniveaus zu unterrichten – ein Konzept, welches den Lehrkräften ermöglicht, ohne stark binnendifferenzierende Maßnahmen zu unterrichten. Herr Meyer betont damit die Wichtigkeit einer homogenen Leistungsfähigkeit von Lerngruppen für einen gelingenden Unterricht. Darüber hinaus sieht er die Verantwortung der Umsetzung des Rechts auf inklusive Beschulung bei den Gesamtschulen. Um seine ablehnende Einstellung gegenüber inklusiver Beschulung an Regelschulen zu legitimieren, arbeitet Herr Meyer mit Schutzbegründungen gegenüber Lehrpersonen und ihrer Tätigkeit im segregierenden System sowie gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (soziale Isolation durch Ausgrenzung auf Grund von Andersartigkeit sowie dauerhafte Versagenserfahrungen durch nicht ausreichende kognitive Leistungsfähigkeit) und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe (Recht auf Förderung der Leistungsstarken, Recht auf frei gewählte Sozialkontakte).

5 Diskussion

Im Anschluss an die Falldarstellungen sollen im Folgenden die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und kritisch diskutiert werden. Wie die Interviewverläufe zeigen, werden die Antwortmuster der Interviewpartnerin und der Interviewpartner von einer angenommenen sozialen Erwünschtheit beeinflusst. Die Interviewten können offensichtlich Inklusion als ein rechtlich verankertes Konzept nicht ohne Weiteres offen ablehnen. Die Strategie der Distanzierung/ Externalisierung dient dazu, einen potenziellen Konflikt durch Ablehnung der offiziell vorgegebenen Position abzumildern. Ähnlich sind auch vermeintlich abwägende Einlassungen zu verstehen, in denen zugleich Befürwortung und Skepsis gegenüber der Inklusionsthematik zum Ausdruck gebracht werden (Herr Schmidt, Z. 366–369). Mit Hilfe dieser Taktiken lassen sich eindeutige Positionierungen umgehen beziehungsweise zumindest verschleiern. Eine weitere Variante, die soziale Erwünschtheit einzubeziehen ohne sich zugleich für eine Inklusion aussprechen zu müssen, stellt der Rückgriff auf das Schutzargument dar, das von Herrn Meyer prominent und von Herrn Schmidt peripher vertreten wird. An dieser Stelle wird unter anderem das Kindeswohl als zentraler Orientierungspunkt offeriert, das der Idee der Inklusion übergeordnet ist und im Zweifelsfalle

stärker gewichtet wird als eine Orientierung an der Inklusionsidee. Für Frau Müller wiederum stellt sich das Problem nicht, da sie eine Befürworterin des Inklusionskonzeptes ist.

Einig sind sich die Interviewten darin, dass günstige Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Inklusionsidee nötig sind. Ungünstige Rahmenbedingungen sind allerdings nur für Herrn Schmidt und Herrn Meyer Gründe, die gegen eine Inklusion sprechen. Sie werden im Sinne einer Distanzierung/Externalisierung genutzt, um sich mit Verweis auf die äußeren Rahmenbedingungen gegen eine Inklusionsimplementierung ohne eine offene Abkehr vom sozial Erwünschten positionieren zu können.

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass alle drei Interviewten von der geringeren kognitiven Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf überzeugt sind. Die Schlüsse, die sie hieraus ziehen, sind allerdings sehr unterschiedlich. Dies berührt im Kern die Fragen, wodurch die in den Interviews herausgearbeiteten Auffassungen zu Inklusion und (gymnasialem) Leistungsanspruch geprägt sind und wie die Interviewpartnerin und -partner diese beiden Aspekte miteinander kombinieren oder zusammenführen. Drei Aspekte wollen wir dazu abschließend diskutieren.

1. Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen Ausbildungshintergrund und der Sicht auf Inklusion vermuten. Laut Heyl und Seyfried (2014) ist bei Lehrern und Lehrerinnen an Förderschulen eine positivere Einstellung zu Inklusion festzustellen. Cramer konnte in seiner Studie zeigen, dass Studierende des gymnasialen Lehramts insbesondere ein fachliches Interesse als Begründung für die Wahl des Studiums angeben, wohingegen das pädagogische Interesse eher schwächer ausgeprägt ist. Bei Grundschullehrkräften ist das Interesse in umgekehrter Weise ausgerichtet (Cramer, 2011, S. 298). Die Wahl der Schulform indiziert demnach tendenziell, welche Motivation die Lehrkräfte zu Beginn ihrer Ausbildung für ihren Beruf hegen. Die stärker pädagogisch orientierte Arbeit, die im Zuge inklusiver Beschulung auf die Gymnasiallehrkräfte zukommen könnte, widerspricht nun in vielen Fällen deren ursprünglicher Motivation bei der Berufswahl.

In unseren Daten finden sich sowohl Belege für diese Befunde als auch Belege, die sich dieser Logik widersetzen. Als Grund gegen inklusive Beschulung am Gymnasium finden sich in unseren Interviewdaten Aussagen, die den Widerspruch zwischen dem gymnasialen Leistungsgedanken und Inklusion unterstreichen (Fallbeispiele Meyer und Schmidt). Die kognitive Leistungsorientierung und der fachliche Anspruch des Gymnasiums, einhergehend mit der Hinführung zur Studierfähigkeit und dem Abitur als Hochschulzugangsberechtigung, werden betont und auf die pädagogischen Schwierigkeiten verwiesen, die mit einer praktizierten Inklusion einhergehen. Unsere Daten zeigen, dass ein starker persönlicher Bezug zum Gymnasium, also eine ausgeprägte gymnasiale Orientierung, eine befürwortende Positionierung in Bezug auf Inklusion tendenziell ausschließt. Jedoch gibt es auch Lehrkräfte, die sich vorbehaltlos positiv gegenüber Inklusion äußern (Fallbeispiel Müller) ohne

gleichzeitig den fachlichen Aspekt auszuklammern, sodass vom Ausbildungshintergrund und der hiermit verbundenen, angenommenen Motivation nicht umstandslos auf die Positionierung gegenüber der Inklusionsthematik geschlossen werden kann.

2. Naheliegender ist zudem ein Rekurs auf die „Kontakthypothese“ (Cloerkes, 2007). Frau Müller, die im Gegensatz zu den anderen beiden vorgestellten Interviewpartnern über eine längerfristige Lehrerfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen verfügt, ist diejenige, die vorbehaltlos positiv gegenüber Inklusion eingestellt ist. Allerdings verfügen auch Herr Schmidt und Herr Meyer über Inklusionserfahrungen, sei es temporär begrenzt berufsbiografisch als Lehrkraft oder schülerbiografisch aus der eigenen Schulzeit. Erfahrungen allein scheinen somit nicht auszureichen, um Aussagen über die Positionierung gegenüber der Inklusionsthematik zu treffen. Vielmehr dürften die Art der Erfahrungen sowie die Art der Verarbeitung und Einordnung dieser biografischen Episoden entscheidend sein.

Beide Aspekte, die Frage nach der berufsspezifischen Motivation (1) und die Kontakthypothese (2) verweisen darauf, dass auch biografische Momente vor der Ausbildung und Aufnahme der Lehrertätigkeit für den Umgang mit dem Thema Inklusion eine Rolle spielen und in der Ausbildung thematisiert werden könnten, um sie reflektierbar zu machen.

3. Die Interviews verdeutlichen, dass am Gymnasium im Zuge der Inklusion für Lehrerinnen und Lehrer eine doppelte Irritation festzustellen ist, bei der sie sich zum einen mit ihrer Rolle als Lehrkraft sowie den damit verbundenen Aufgaben und zum anderen mit dem Gymnasium als Schulform und dessen Zukunft generell auseinandersetzen müssen. Damit sind die fachliche Seite der Lehrtätigkeit und schließlich auch die Frage nach der Einbettung des Gymnasiums im deutschen Schulsystem angesprochen.

Dem Aspekt der fachbezogenen Einflüsse sind wir in der Auswertung der Daten nicht intensiver nachgegangen und können daher an dieser Stelle nur auf einen Befund hinweisen, welcher sich als kontraintuitiv erwiesen hat. So waren wir davon ausgegangen, dass sich Lehrkräfte aus geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie beispielsweise Religion, eher befürwortend zur Inklusion positionieren würden und für ihren Unterricht Möglichkeiten aufzeigen, wie inklusive Beschulung gelingen kann. Demgegenüber vermuteten wir bei Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer eine eher ablehnende Positionierung und fachbezogene Begründungen, die diese Sichtweise begründen. Im Vergleich zweier hinsichtlich der Sichtweise auf Inklusion stark kontrastierender Interviews zeigt sich die Einschätzung der Lehrkräfte freilich im genau umgekehrten Verhältnis – die Lehrkraft mit Schwerpunkt in den Naturwissenschaften äußerte sich ausschließlich positiv zur inklusiven Beschulung von Kindern mit geistigen Beeinträchtigungen im eigenen Fachgebiet, während die Lehrkraft mit dem Fach Religion insbesondere die Unvereinbarkeit von Inklusion geistig beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler und gymnasialem Fachunterricht in Religion betonte. Hier deutet sich an,

dass die spezifische Fachlichkeit des gymnasialen Unterrichts nicht zwingend der entscheidende Faktor ist, wenn die Sichtweisen in Bezug auf Inklusion von gymnasialen Lehrkräften untersucht werden; allerdings sind hier weitere Studien nötig, um den Zusammenhang von Unterrichtsfächern und Positionierung gegenüber Inklusion zu prüfen.

Der von den Lehrkräften eher implizit vermerkte und von uns explizit herausgearbeitete Widerspruch zwischen den strukturellen Charakteristika des deutschen Schulsystems und der Rolle des Gymnasiums darin und den Anforderungen inklusiver Beschulung verlangt von den Lehrkräften eine Bearbeitung, die den Widerspruch nicht aufhebt, aber handhabbar macht, denn dieser Widerspruch wird sich nicht auflösen, solange die bestehende Struktur des Schulsystems mit einer herausgehobenen Stellung des Gymnasiums nicht verändert wird. Die Einführung und Durchsetzung der Inklusion auch im Gymnasium trifft auf strukturelle Merkmale des Schulsystems, die damit nicht unmittelbar kompatibel scheinen. Statt aber die strukturellen Probleme zu lösen, wird das Problem auf die Lehrkräfte übertragen, die je individuell zu Lösungen kommen müssen – und dies vielerorts ja auch schaffen. Die von den Interviewten in unserer Studie gewählten Lösungen fallen recht unterschiedlich aus, was entscheidend damit zusammenhängt, dass sie den (gymnasialen) Leistungsanspruch und Inklusion je anders rahmen.

Frau Müller legt je nach Schülerinnen- und Schülergruppe verschiedene Leistungsmaßstäbe an. Für die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogische Förderbedarfe gelten gymnasiale Leistungsansprüche und für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen senkt sie die Anforderungen. Sie vertritt folglich einen relativen Leistungsanspruch, der vor dem Hintergrund folgender Überlegungen verständlich wird: Für Frau Müller bildet die gesellschaftliche Ebene den zentralen Bezugspunkt, von dem aus sie ihre Position zum (gymnasialen) Leistungsanspruch im Verhältnis zur Inklusion bestimmt. Aus einem individuellen Nutzen, den die Implementierung der Inklusionsidee am Gymnasium für Frau Müller ermöglichen kann, ergibt sich für sie auf lange Sicht ein gesellschaftlicher Nutzen. Deshalb ist der (gymnasiale) Leistungsanspruch dem Inklusionsanspruch nachgeordnet. Vielmehr geht es darum, die vorhandenen individuellen Potenziale zum Wohle aller optimal zu fördern und zu nutzen. Vor diesem Hintergrund ist es auch verständlich, warum Frau Müller Verhaltensweisen besonders wertschätzt und im Interview betont, die den zwischenmenschlichen Umgang im Unterricht erleichtern – wie die von ihr hervorgehobenen positiven Schülerinnen- und Schülereigenschaften einer Teilgruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen.

Herr Schmidt hingegen vertritt einen absoluten Leistungsanspruch. Für ihn ist es wichtig, dass es einheitliche Beurteilungs- und Zuwendungsstandards für alle gibt. Den Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet das Individuum. Im Zentrum steht dabei für ihn die Frage, Leistungen so zu beurteilen, dass im Zuge der schulischen Ausbildung einheitliche Startchancen im Wettbewerb um gesell-

schaftliche Positionen geschaffen werden können, die seinen Gerechtigkeitsvorstellungen genügen. Das funktioniert für ihn nur, wenn für alle dieselben Leistungsstandards gelten. Wenn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen nach anderen Maßstäben beurteilt werden, stellt das für ihn einen Wettbewerbsnachteil für die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogische Förderbedarfe dar. Dahinter ist eine Orientierung zu erkennen, die Leistung als zentrales gesellschaftliches Organisationsprinzip bewertet, das zugleich einen gesellschaftlichen Nutzen sicherstellt. Aus diesem Grunde genießt der (gymnasiale) Leistungsanspruch oberste Priorität und Inklusion ist diesem Leitprinzip untergeordnet.

Auch Herr Meyer stellt die individuelle Gerechtigkeit ins Zentrum seiner Überlegungen. Anders als Herr Schmidt stellt er aber die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Mittelpunkt seiner Ausführungen, indem er das Kindeswohl in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen hervorhebt. Da auch für ihn Leistung das zentrale gesellschaftliche Organisationsprinzip darstellt und aus seiner Sicht Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen die gesetzten Leistungsstandards nicht erreichen können, ist es für ihn nur folgerichtig, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gesondert zu beschulen, um sie auf diese Weise zu schützen. Gesellschaftliche Positionen werden über Leistung erreicht, die die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen nicht erreichen können, weswegen für sie ein Schonraum notwendig ist. Er vertritt ebenso wie Herr Schmidt einen absoluten Leistungsanspruch und zieht ein soziales Argument heran, um sich gegen Inklusion aussprechen zu können.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass die Interviewten unterschiedliche Vorstellungen haben, nach welchen Prinzipien das gesellschaftliche Zusammenleben organisiert sein sollte. Diesen liegen die jeweils aus den Interviews rekonstruierten Legitimationsmuster zugrunde, die beeinflussen, welche Aspekte besonders geschätzt werden. Für Frau Müller ist das das Sozialverhalten und für Herrn Schmidt und Herrn Meyer die Leistungsorientierung. Hier zeigt sich eine Parallele zur elterlichen Sicht auf Inklusion. Inklusionsbefürwortende Eltern legen besonderen Wert auf das soziale Lernen beziehungsweise Verhalten und inklusions skeptische Eltern auf die Leistungsorientierung (Dederig & Horstkemper, 2014, S. 66f.). Unsere Ergebnisse lassen zudem vermuten, dass die allgemeinen pädagogischen Überzeugungen und das jeweilige professionelle Selbstverständnis die Sichtweise der einzelnen Lehrkräfte in Bezug auf eine inklusive Beschulung am Gymnasium entscheidend beeinflussen. Je nach subjektiver Bezugsnorm – fachlich oder pädagogisch – fällt die Positionierung unterschiedlich aus. Diese generellen Orientierungen können sicherlich über die jeweilige Ausbildungswahl und fachliche Sozialisation beeinflusst werden. Wie die Diskussion gezeigt hat und durch existierende Forschungsergebnisse untermauert werden kann (Reusser & Pauli, 2014, S. 645), können sie aber nicht ausschließlich über diese Faktoren

erklärt werden. Vielmehr ist anzunehmen, dass biografische Erfahrungen in die Überlegungen einzubeziehen sind, in die familiale, milieu-, regionen- und altersspezifische Faktoren hineinspielen, die es weiter zu untersuchen gilt.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Winter.
- Cramer, C. (2011). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Dedering, K. & Horstkemper, M. (2014). Wie stehen Eltern zur Inklusion. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zur Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 3. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 47–69). Münster, New York: Waxmann.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(1), 71–83.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C. & Hecht, P. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. Zugriff am 05.08.2015 unter https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275–290.
- Gehde, H., Köhler, S.-M. & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: MV-Wissenschaft.
- Grasser, P. (2014). *Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014a). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(4), 227–240.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014b). Einstellungen zu Inklusion und Vorerfahrungen aus dem „gemeinsamen Unterricht“ bei Lehrkräften in der Grundschule. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch & M. Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 48–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür?“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3–24.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Inklusion in Schule und Unterricht*, 5(10), 1–14.
- Opalinski, S. & Benkmann, R. (2012). Einstellungen zur schulischen Inklusion – Eine Untersuchung an Thüringer Lehrkräften. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke* (S. 85–102). Immenhausen: PROLOG.
- Paschen, H. (1988). *Das Hänchen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischer Argumentationen*. Köln: Böhlau.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.

- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73–87.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2015). Inklusion beginnt ... wo eigentlich? Einflussgrößen auf die Einstellungen von Lehrkräften und Eltern zu Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 204–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellung zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(4), 247–256.

Kapitel IV

Einstellungen und Erwartungen von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion. Befunde einer quantitativen Befragung an den Standorten Göttingen, Braunschweig und Hannover

Jennifer Lorenz, Tobias C. Stubbe, Maria Krieg & Kim J. Renftel

1 Einleitung

Empirische Forschung zu Inklusion an deutschen Schulen konzentriert sich wie dargestellt (s. Kapitel II in diesem Band) zumeist auf die Primarstufe sowie auf nicht-gymnasiale Schulformen der Sekundarstufe I. Die Studie, die in diesem Beitrag vorgestellt wird, wendet sich daher gezielt Studierenden für das Lehramt an Gymnasien zu. Es wurden 255 Personen an den Universitäten Göttingen, Braunschweig und Hannover mit Hilfe eines Fragebogens zu Wissen über, Erfahrung mit, Einstellung zu und Erwartungen an Inklusion allgemein und an Gymnasien im Besonderen befragt.

Das Ziel der Studie lag darin, in Kombination mit weiteren – qualitativ angelegten – Untersuchungen (s. Kapitel III sowie Kapitel V in diesem Band) einen ersten Einblick in die aktuelle Situation der Implementierung des Themas Inklusion in der Gymnasiallehrerbildung in (Süd-)Niedersachsen zu erhalten. In diesem Beitrag werden zunächst nähere Angaben zur Stichprobe der quantitativen Erhebung berichtet (Abschnitt 2). Weiterhin werden ausführlich die eingesetzten Skalen sowie deskriptive Analysen vorgestellt (Abschnitt 3).

Schließlich werden Zusammenhangsanalysen zur Einstellung zu Inklusion präsentiert (Abschnitt 4) und ein Fazit gezogen (Abschnitt 5).

2 Daten und Methoden

In der Zeit vom 12. bis zum 30. Januar 2015 wurden an den Universitätsstandorten Göttingen, Braunschweig und Hannover Lehramtsstudierende (Bachelor und Master) im Rahmen ausgewählter Lehrveranstaltungen¹⁵ mit Paper-Pencil-Fragebögen zu inklusionsbezogenen Themen befragt. Entsprechend unserem Interesse, die Einstellungen zur Inklusion von Studierenden für das Gymnasiallehramt zu untersuchen, wurden bevorzugt Veranstaltungen ausgewählt, die insbesondere von dieser Studierendengruppe besucht werden. Studierende anderer Lehrämter wurden jedoch bewusst nicht von der Befragung ausgeschlossen und werden in den folgenden Analysen mitberücksichtigt. Allgemeine Angaben zu den befragten Personen können Tabelle 4.1 entnommen werden.

Insgesamt wurden 255 Fragebögen ausgefüllt, die sich relativ gleichmäßig auf die drei Standorte verteilen. 60.0 Prozent der Befragten sind weiblich. Da sich die Studie mit dem Thema Inklusion beschäftigt, wurden die Studierenden gefragt, ob sie selbst eine Behinderung oder eine chronische Krankheit haben, was von fünf Personen bejaht wurde (Grad der Behinderung: 20–50 %). 82.0 Prozent aller Befragten studieren das Lehramt an Gymnasien, was der Stichprobenauswahl geschuldet ist. 71.0 Prozent befinden sich in einem Masterstudiengang des Lehramts und 26.3 Prozent in einem Bachelorstudiengang. Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt 24.8 Jahre bei einer Standardabweichung von 3.6 Jahren.

¹⁵ Wir bedanken uns bei den Lehrenden, die uns die Möglichkeit gegeben haben, die Befragung in ihren Veranstaltungen durchzuführen.

Tabelle 4.1: Angaben zu den befragten Studierenden (n = 255)

	Anzahl	Prozent*
<i>Studienort</i>		
Göttingen	97	38.0
Braunschweig	73	28.6
Hannover	85	33.3
<i>Geschlecht</i>		
Weiblich	153	60.0
Männlich	102	40.0
<i>Behinderung</i>		
Nein	247	98.0
Ja	5	2.0
<i>Studiengang</i>		
Bachelor (Profil Lehramt)	67	26.3
Master of Education	181	71.0
Wirtschaftspädagogik	4	1.6
Psychologie	2	0.8
Keine Angabe	1	0.4
<i>Lehramtstyp</i>		
Lehramt an Grundschulen	18	7.1
Lehramt an Haupt- und Realschulen	13	5.1
Lehramt an Realschulen	5	2.0
Lehramt an Gymnasien	209	82.0
Lehramt an berufsbildenden Schulen	9	3.5
Kein Lehramt	1	0.4

* Differenzen zu 100 % ergeben sich durch Rundungsfehler.

Im Vorfeld der Analysen wurden fehlende Werte einfach imputiert (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Hierzu wurde das R-Package mice (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) genutzt. Deskriptive Analysen und Regressionsmodelle wurden mit SPSS 22 (IBM Corp., 2013) und Latent Class-Analysen mit dem Package poLCA (Linzer & Lewis, 2011) in R 3.2.0 (R Development Core Team, 2015) durchgeführt.

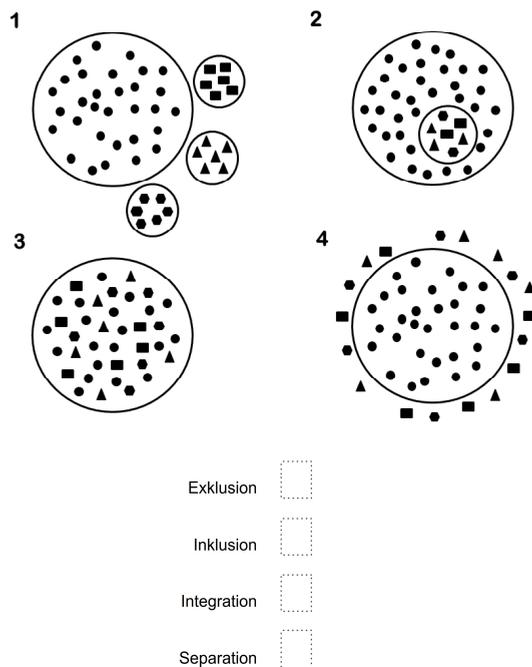
3 Deskriptive Ergebnisse

3.1 Wissen über Inklusion

Um einen ersten Einblick in das Wissen der Studierenden zum Thema Inklusion zu erhalten, wurde zu Beginn des Fragebogens eine Wissensfrage gestellt. Hierbei ging es darum, verschiedene Begriffe aus dem Themenfeld ‚Inklusion‘ grafischen Darstellungen zuzuordnen (siehe Abbildung 4.1). Die grafische Darstellung stellt ein bestimmtes Verständnis dieser Begrifflichkeiten dar und wurde insbesondere zu Beginn der Diskussion um Inklusion im deutschsprachigen Raum vielfach zur Visualisierung verwendet.

Abbildung 4.1: Wissensaufgabe aus dem Fragebogen

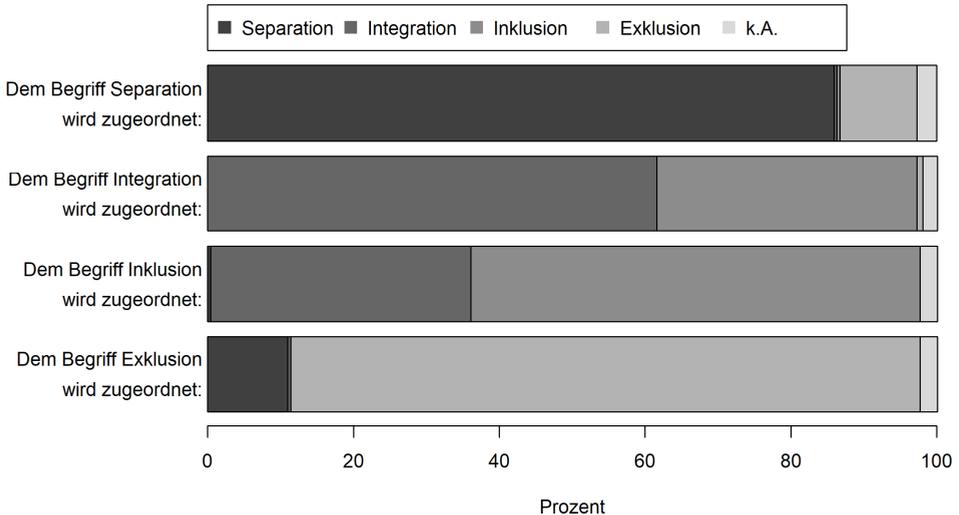
1. Die folgenden Grafiken symbolisieren verschiedene Ansätze für den Umgang mit Menschen mit Behinderung in einer Gesellschaft. Bitte ordnen Sie den Begriffen die passende Grafik zu.
Bitte tragen Sie die Nummer der Grafik neben dem entsprechenden Begriff ein.



53.3 Prozent der Studierenden konnten die vier vorgelegten Begriffe zur Abfrage des Wissens zur Inklusion korrekt den Grafiken zuordnen. 38.8 Prozent ordneten zwei Begriffe korrekt zu und 5.9 Prozent keinen. Die übrigen 2.0 Prozent lagen entweder mit einem oder mit drei Begriffen richtig. Der Abbildung 4.2 ist zu

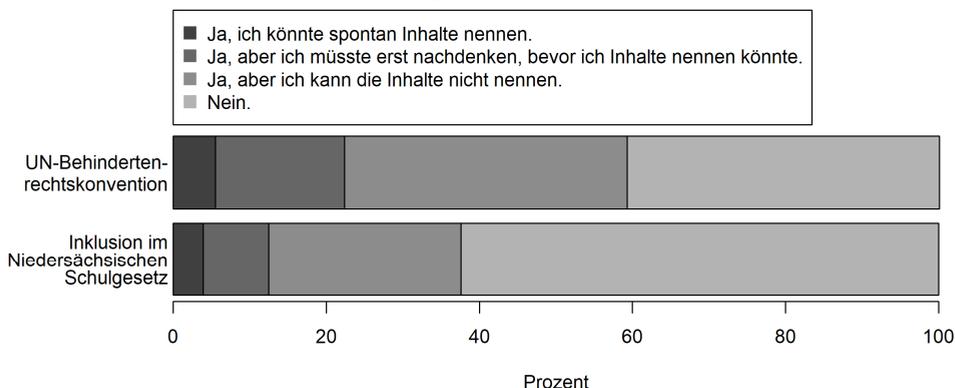
entnehmen, dass die Begriffe Exklusion und Separation von rund 85 Prozent der Befragten korrekt zugeordnet werden konnten, während dies bei den Begriffen Integration und Inklusion nur rund 60 Prozent gelang.

Abbildung 4.2: Zuordnung der Abbildungen zu den einzelnen Begriffen



Im Anschluss daran folgten im Fragebogen zwei Fragen, ob (1) die UN-Behindertenrechtskonvention und ob (2) die Paragraphen zur Inklusion im Niedersächsischen Schulgesetz bekannt sind. Abbildung 4.3 zeigt die Antworten auf diese Fragen. Nur 5.5 Prozent der Befragten trauen sich zu, spontan Inhalte aus der UN-Behindertenrechtskonvention zu benennen. Für das Niedersächsische Schulgesetz sind es sogar nur 3.9 Prozent. Fast 87.5 Prozent der Lehramtsstudierenden kennen die Paragraphen zur Inklusion an niedersächsischen Schulen überhaupt nicht oder können keine Inhalte nennen. Bei der UN-Konvention trifft dies auf 77.7 Prozent zu. Dem Großteil der Studierenden sind die rechtlichen Grundlagen der Umsetzung von Inklusion in Niedersachsen demnach nicht bekannt.

Abbildung 4.3: Kenntnis der UN-Behindertenrechtskonvention und der Inklusionsparagrafen im Niedersächsischen Schulgesetz



3.2 Inklusion als Thema im Studium

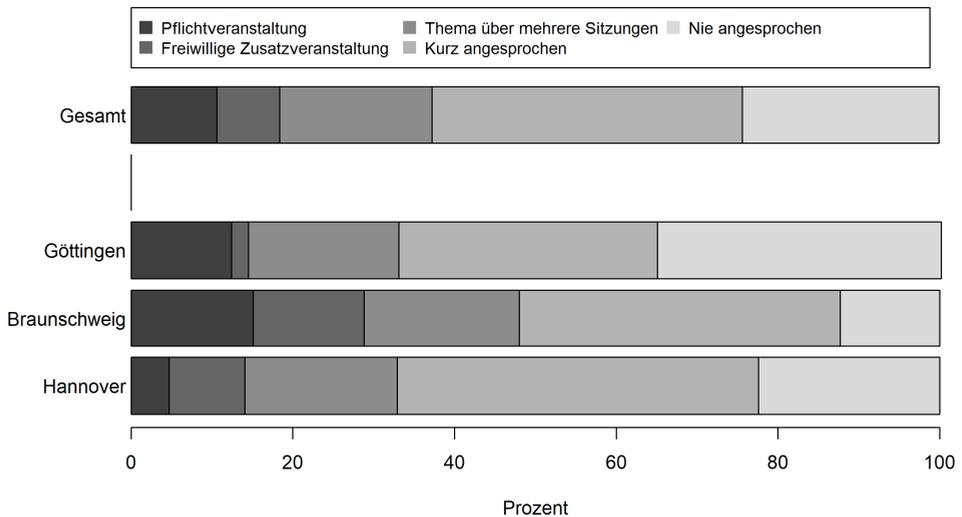
Die oben gezeigten Befunde passen zu den Angaben der Studierenden hinsichtlich der Präsenz des Themas in den bislang besuchten universitären Lehrveranstaltungen. Diese wurde mit Hilfe einer Frage mit einer fünfstufigen Antwortskala (von „Ich habe keine Veranstaltung zum Thema Inklusion / Integration besucht und es wurde auch in keiner anderen von mir besuchten Veranstaltung angesprochen.“ bis „Ich habe eine oder mehrere Pflichtveranstaltungen zum Thema Inklusion / Integration besucht.“) erfasst. Wie gut sich die Studierenden auf das Unterrichten in inklusiven Klassen vorbereitet fühlen, wurde ebenfalls mit einer Frage mit fünfstufiger Antwortskala erhoben, wobei unterschieden wird, ob sich die Studierenden (a) durch das Studium gut vorbereitet fühlen, (b) das Wissen an anderer Stelle erworben haben, (c) glauben, dass Sie das Wissen im Vorbereitungsdienst oder (d) in der Berufspraxis erwerben werden oder (e) mit Problemen durch unzureichende Vorbereitung rechnen.

Auf die Frage, ob Inklusion in ihrem bisherigen Studium thematisiert wurde, antworten 10.6 Prozent, dass sie mindestens eine Pflichtveranstaltung zu diesem Thema besucht haben und weitere 7.8 Prozent, dass sie freiwillig an einer Veranstaltung teilgenommen haben (z. B. im Rahmen eines Zusatzzertifikates). 18.8 Prozent geben an, dass Inklusion über mehrere Sitzungen einer Veranstaltung behandelt wurde und bei 38.4 Prozent wurde das Thema zumindest kurz angesprochen. Für fast ein Viertel der Studierenden (24.3 %) spielte das Thema Inklusion in ihrem bisherigen Studium (noch) keine Rolle.

Wie Abbildung 4.4 zeigt, gibt es bei dieser Frage relativ große Unterschiede zwischen den drei untersuchten Universitätsstandorten. Dass Inklusion an der Universität Göttingen bislang wenig thematisiert wurde, kann damit zusammenhängen, dass dort kein sonderpädagogischer Studiengang angeboten wird und ausschließlich Gymnasiallehrkräfte ausgebildet werden. Die Angaben für

Hannover ähneln denen aus Göttingen. Dies überrascht angesichts des in Hannover angebotenen Lehramtsstudiengangs für Sonderpädagogik. Insgesamt werden die meisten Inklusionsangebote von Studierenden in Braunschweig wahrgenommen.

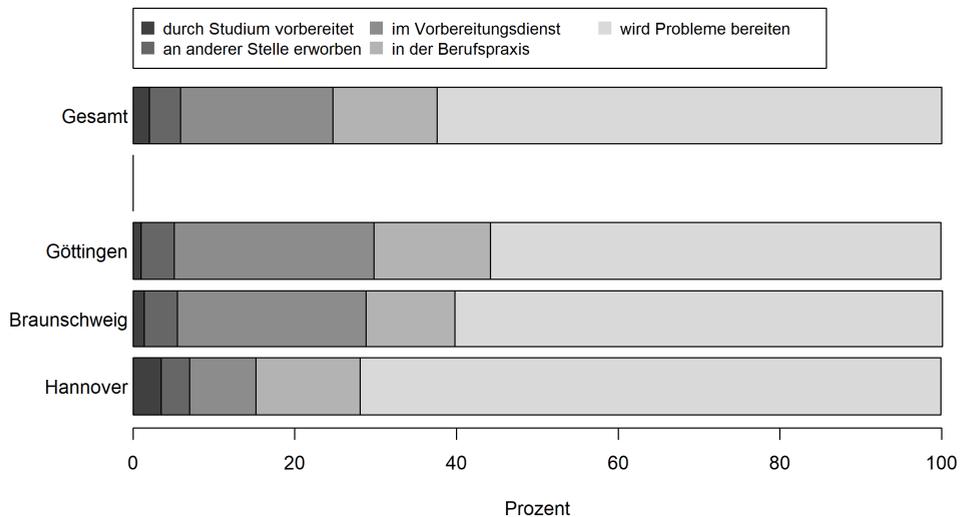
Abbildung 4.4: Thematisierung von Inklusion im Studium



Insgesamt fast zwei Drittel der befragten Studierenden (62.4 %) erwarten Probleme in ihrer späteren Berufslaufbahn, weil sie sich durch ihr Studium nicht ausreichend auf inklusiven Unterricht vorbereitet fühlen. Knapp ein Drittel geht davon aus, dass sie die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten im Vorbereitungsdienst (18.8 %) beziehungsweise in der Berufspraxis (12.9 %) erwerben werden. 3.9 Prozent geben an, dass sie den Umgang mit Inklusion an anderer Stelle erlernt haben. Insgesamt nur 2.0 Prozent der Lehramtsstudierenden fühlen sich durch ihr Studium ausreichend vorbereitet (vgl. Abbildung 4.5).

Im Vergleich der Befragungsstandorte zeigt sich, dass insbesondere die Studierenden an der Universität Hannover Probleme für ihre spätere Berufspraxis erwarten. Dies könnte mit den wenigen Angeboten, die von den Studierenden wahrgenommen werden und entsprechend möglicherweise gar nicht angeboten werden, zusammenhängen (s.o.).

Abbildung 4.5: Vorbereitung auf inklusiven Unterricht durch das Studium



3.3 Einstellung zu Inklusion

Zur Messung der Einstellungen zu Inklusion wurde die deutsche Fassung der MTAI-Skala (My Thinking About Inclusion) eingesetzt (Paulus, 2013). Zur Auswertung wurden – entsprechend des Vorgehens, das in anderen Studien für die Auswertung dieser Skala genutzt wurde – die folgenden drei Teilskalen (vierstufige Likert-Skala; negativ formulierte Items wurden rekodiert) gebildet:

- Expected Outcomes (Beispielitem: „Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf entwickeln in inklusiven / integrativen Schulen ein besseres Selbstkonzept als in speziellen Förderschulen.“; 6 Items; Cronbachs Alpha = .73)
- Core Perspectives (Beispielitem: „Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden.“; 6 Items; Cronbachs Alpha = .73)
- Classroom Practice (Beispielitem: „Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen deutlich mehr Aufmerksamkeit seitens der Lehrkraft.“; 6 Items; Cronbachs Alpha = .66)

Tabelle 4.2 zeigt jeweils die Skalenmittelwerte (von 1 = Ablehnung von Inklusion bis 4 = Befürwortung von Inklusion) und die zugehörigen Streuungen. Zudem kann der Tabelle entnommen werden, dass die drei Teilskalen relativ hoch miteinander korrelieren.

Die Auswertung der drei Teilskalen zeigt, dass die Studierenden hinsichtlich der *expected outcomes*, das heißt der durch Inklusion erwarteten Ergebnisse, eher positiv eingestellt sind (der theoretische Mittelwert der Skala liegt bei 2.5). Gleiches gilt für die Teilskala *core perspectives*, die die allgemeine Einstellung zu Inklusion abbildet. Auch diesen Aspekt der schulischen Inklusion bewerten die Studierenden eher positiv. Den praktischen Umgang mit Inklusion in der Schule, das heißt die *classroom practice*, sehen die befragten Lehramtsstudierenden hingegen kritisch. Der Mittelwert dieser Teilskala fällt hinter dem theoretischen Mittelwert und den anderen beiden Teilskalen zurück.

Tabelle 4.2: Teilskalen von My Thinking About Inclusion (MTAI)

	M	SD	Pearson-Korrelationskoeffizienten*	
			<i>ExOut</i>	<i>CoPer</i>
<i>Expected Outcomes (ExOut)</i>	2.7	0.6		
<i>Core Perspectives (CoPer)</i>	2.7	0.6	.63	
<i>Classroom Practice</i>	1.9	0.5	.38	.44

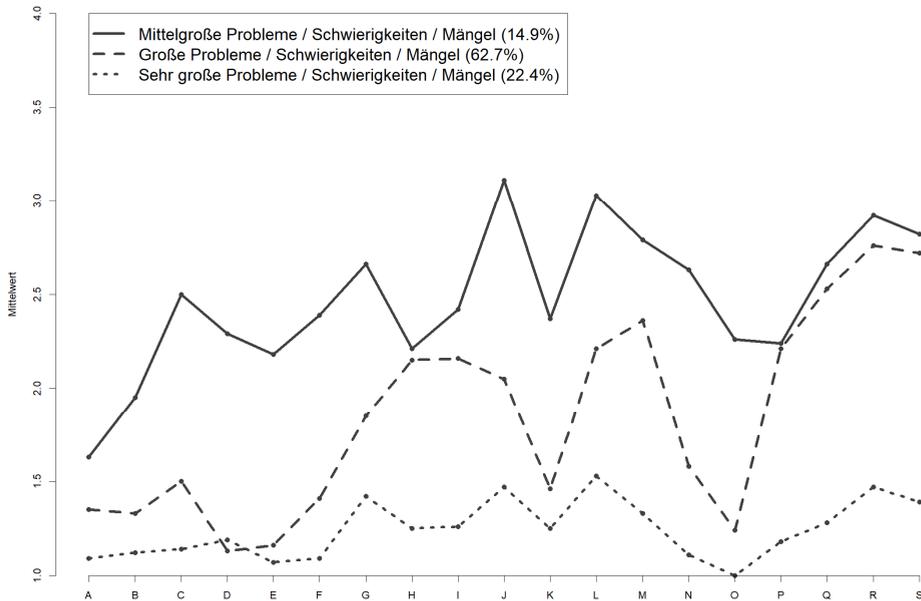
* Die berichteten Korrelationskoeffizienten sind signifikant ($p < .001$).

3.4 Probleme, Schwierigkeiten, Mängel

Dass die praktische Umsetzung von Inklusion von den Befragten kritisch gesehen wird, zeigt auch die Auswertung von insgesamt 19 Items zu erwarteten Problemen, Schwierigkeiten und Mängeln, die aus einer kroatischen Studie übernommen wurden (Bouillet, 2013; vgl. Tabelle A.1 im Anhang). Mit Hilfe von Latent Class-Analysen (Rost, 2004) werden die Studierenden hinsichtlich ihrer Wahrnehmung von Problemen, Schwierigkeiten und Mängeln gruppiert. Die Analyse zeigt, dass drei hierarchisch geordnete Klassen unterschieden werden können (vgl. Abbildung 4.6). Auf der X-Achse befinden sich die 19 Items und auf der Y-Achse der Mittelwert der vierstufigen Likert-Skala, wobei niedrige Werte Zustimmung und hohe Werte Ablehnung der jeweiligen Aussage bedeuten.

Es fällt auf, dass in allen drei Klassen die Mittelwerte der Mehrzahl der Items unterhalb des theoretischen Mittelwerts von 2.5 liegen. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Befragten mehr oder weniger große Probleme bei der Umsetzung von Inklusion erwartet. Die drei Gruppen, die sich aus der Latent Class-Analyse ableiten ließen, zeigen entsprechend die Schwere der wahrgenommenen Mängel an (vgl. Legende in Abbildung 4.7). Wie der Abbildung zu entnehmen ist, sehen insgesamt knapp ein Viertel der Befragten sehr große Probleme und knapp zwei Drittel große Probleme bei der Umsetzung von Inklusion.

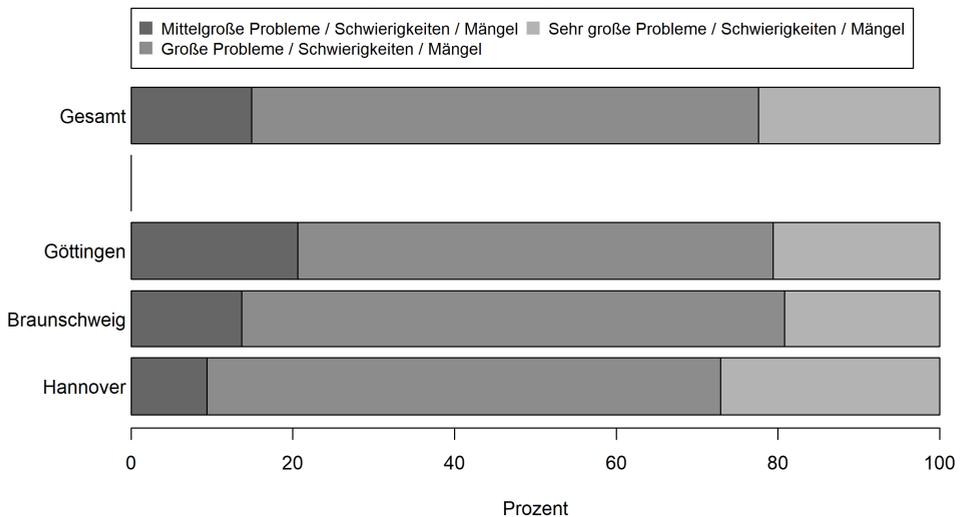
Abbildung 4.6: LCA zu Problemen, Schwierigkeiten und Mängeln



Zur Beschriftung der X-Achse vgl. Tabelle A.1 im Anhang.

Die Unterschiede zwischen den drei Universitätsstandorten fallen relativ gering aus, wobei die Göttinger Befragten eine tendenziell etwas weniger negative Einschätzung und die Studierenden aus Hannover eine tendenziell stärker ausgeprägte negative Einschätzung aufweisen.

Abbildung 4.7: Probleme, Schwierigkeiten und Mängel



3.5 Selbstwirksamkeitserwartungen

Neben den allgemeinen Fragen zum Thema Inklusion wurde auch erhoben, wie gut sich die Studierenden selbst in der Bewältigung von Herausforderungen einschätzen. Es wurden zum einen die Selbstwirksamkeitserwartungen nach Schwarzer und Schmitz (1999) (Beispielitem: „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“) erhoben. Aus den zehn Items wurde eine Skala (Mittelwerte der vierstufigen Likert-Skala) gebildet (Cronbachs Alpha = .80). Zum anderen kamen drei spezielle Selbstwirksamkeitsitems zum Umgang mit Inklusion zum Einsatz (NEPS, 2014; Beispielitem: „Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größeren Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.“). Aus diesen Items wurde ebenfalls eine Skala (Mittelwerte der vierstufigen Likert-Skala) gebildet (Cronbachs Alpha = .63). In Tabelle 4.3 finden sich deskriptive Statistiken zu den beiden Skalen – für alle Befragten und getrennt für die drei Universitätsstandorte.

Tabelle 4.3: Selbstwirksamkeit (allgemein und inklusionsspezifisch)

	Selbstwirksamkeit			Selbstwirksamkeit (Inklusion)		
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD
Gesamt	3.0	(0.03)	0.5	2.4	(0.04)	0.7
Göttingen	3.0	(0.04)	0.4	2.4	(0.07)	0.6
Braunschweig	3.0	(0.05)	0.5	2.6	(0.07)	0.6
Hannover	2.9	(0.05)	0.5	2.2	(0.07)	0.7

Insgesamt weisen die Studierenden höhere Werte bei den allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen auf als bei den inklusionsspezifischen. Die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden sich zwischen den drei untersuchten Universitäten nicht signifikant. Die inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen sind bei den Studierenden aus Braunschweig signifikant höher ausgeprägt als bei denen aus Hannover. Der Wert für Göttingen wiederum unterscheidet sich weder signifikant von dem in Braunschweig noch in Hannover.

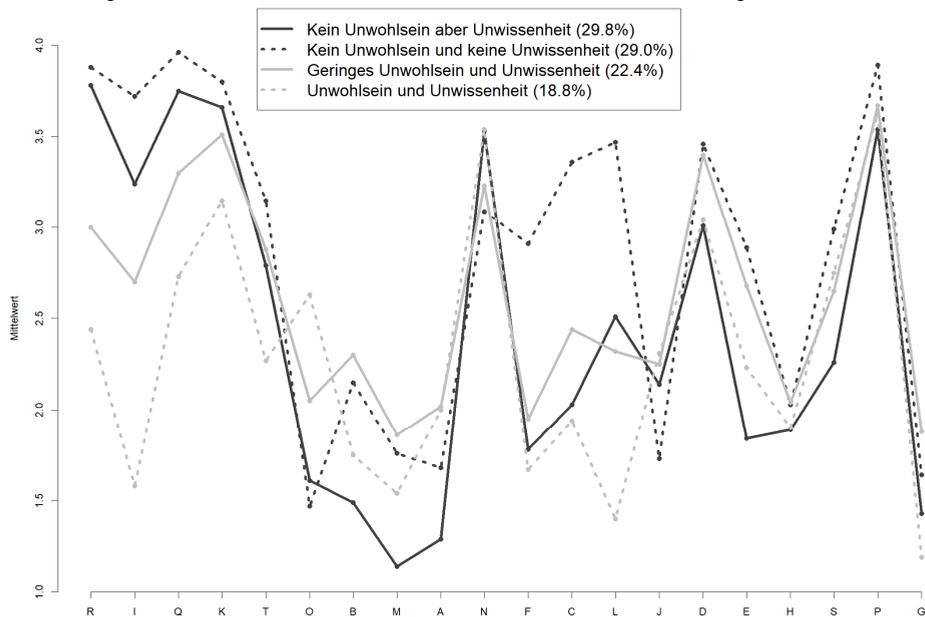
3.6 Kontakt zu Menschen mit Behinderung

Wie in Kapitel II in diesem Band dargestellt, besagt die Kontakthypothese, dass sich der Kontakt mit Menschen mit Behinderung positiv auf die Einstellung ihnen gegenüber auswirkt (Cloerkes, 2007). Entsprechend kann erwartet werden, dass der Kontakt auch positiv mit der Einstellung zu Inklusion zusammenhängt. Im Fragebogen der vorliegenden Untersuchung wurde daher zunächst gefragt, ob Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen und, wenn ja, wo diese erworben wurden (z. B. Freiwilligendienst). Des Weiteren wurde die Qualität des Kontakts in den Blick genommen und das Verhalten beziehungsweise die Gefühle der Studierenden im Kontakt zu Menschen mit Behinderung erfasst. Hierzu kam die Skala Interaction with Disabled Persons aus einer australischen Studie von Gething und Wheeler (1992) zum Einsatz, die für die vorliegende Untersuchung ins Deutsche übersetzt wurde. Die Skala umfasst 20 Items (vgl. Tabelle A.2 im Anhang). Die Befragten wurden gebeten, jeweils ihre Zustimmung beziehungsweise Ablehnung auf einer fünfstufigen Likert-Skala anzugeben. Abweichend von der Auswertungsstrategie der Originalstudie wurde im Rahmen der vorliegenden Studie eine Latent Class-Analyse berechnet, um Studierende hinsichtlich ihrer Kontakt-erfahrungen zu ordnen. Die 4-Klassen-Lösung liefert die besten Ergebnisse. In Abbildung 4.8 ist das Antwortverhalten in den vier Klassen über alle Einzelitems dargestellt. Auf der X-Achse befinden sich die 20 Items und auf der Y-Achse der Mittelwert der Likert-Skala, wobei niedrige Werte Zustimmung und hohe Werte Ablehnung der jeweiligen Aussage bedeuten.

Die Items R („Ich neige dazu, nur kurz Kontakt mit Menschen mit Behinderung zu haben und diesen so schnell wie möglich zu beenden.“), I („Ich fühle mich unwohl und es fällt mir schwer, mich zu entspannen.“) und Q („Ich habe Angst, der jeweiligen Person geradewegs ins Gesicht zu sehen.“) sind Indikatoren für das allgemeine Unwohlsein im Umgang mit Menschen mit Behinderung. Die kleinste Klasse (18.8 %) stimmt diesen Aussagen eher zu. Die zweitkleinste Klasse (22.4 %) ist unentschieden und die beiden anderen Klassen (29.0 % bzw. 29.8 %) lehnen diese Aussagen ab. Die Items F („Ich glaube, ich weiß zu wenig über Menschen mit Behinderung.“), C („Ich bin frustriert, weil ich nicht weiß, wie ich helfen kann.“) und L („Ich fühle mich unsicher, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.“) weisen hingegen eher auf fehlendes Wissen

zum Umgang mit Menschen mit Behinderung hin. Diese Aussagen werden von der zweitgrößten Klasse eher abgelehnt, während die übrigen drei Klassen eher zustimmen. Bei den übrigen Items gibt es nur geringe Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Klassen. Zusammengefasst lassen sich die vier Klassen somit hinsichtlich des Ausmaßes des Unwohlseins und der Unwissenheit unterscheiden (vgl. Legende in Abbildung 4.8). Insgesamt zeigt die Latent Class-Analyse, dass fast 40 Prozent der Befragten sich im Umgang mit Menschen mit Behinderung unwohl fühlen. Dies hängt möglicherweise mit der ausgeprägten Unwissenheit zusammen. So geben fast 70 Prozent an, zu wenig über Menschen mit Behinderung zu wissen.

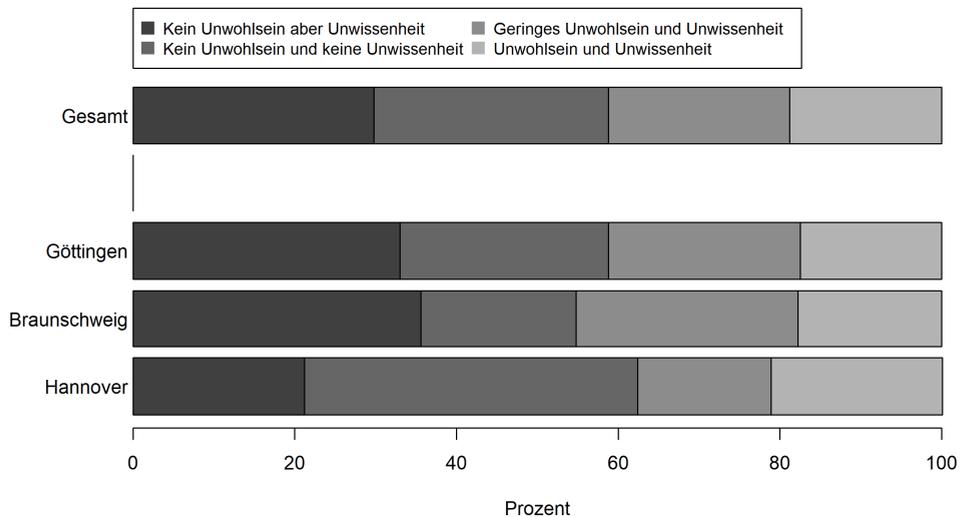
Abbildung 4.8: LCA zur Skala „Kontakt zu Menschen mit Behinderung“



Zur Beschriftung der X-Achse vgl. Tabelle A.2 im Anhang.

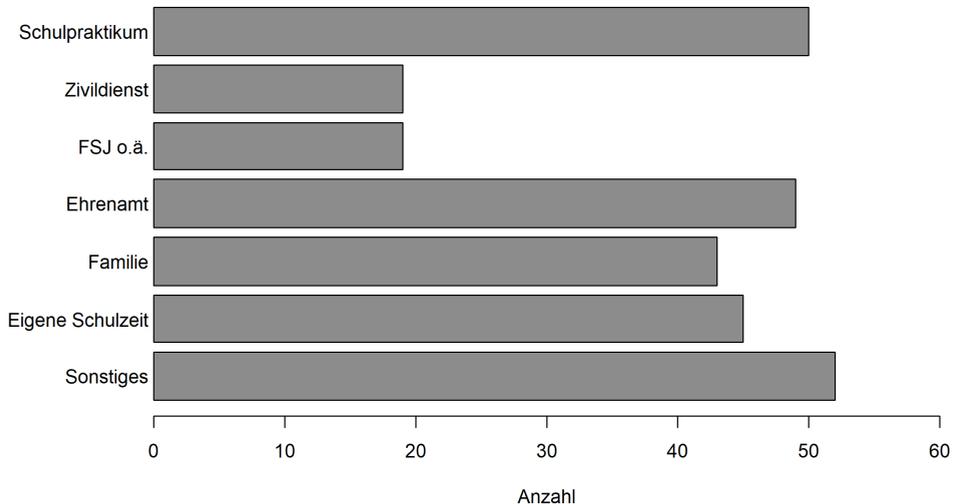
Beim Vergleich der drei Universitätsstandorte (siehe Abbildung 4.9) fällt auf, dass die Klasse, die kein Unwohlsein und keine Unwissenheit hinsichtlich des Kontakts mit Menschen mit Behinderung berichtet, in Hannover deutlich größer ist als in Göttingen beziehungsweise Braunschweig. Dieser Befund könnte mit Berührungspunkten in Verbindung stehen, die durch das sonderpädagogische Studienangebot in Hannover möglich werden (s.o.).

Abbildung 4.9: Skala „Kontakt zu Menschen mit Behinderung“



178 Personen (69.8 %) geben an, bereits Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung gemacht zu haben. Abbildung 4.10 zeigt, in welchem Kontext diese Erfahrungen erworben wurden. Jeweils etwas mehr als die Hälfte der Studierenden gibt an, in Schulpraktika oder in einer ehrenamtlichen Tätigkeit Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung gesammelt zu haben. Auch Erfahrungen in der eigenen Schulzeit und in der Familie sind unter den Studierenden relativ verbreitet. Jeweils mehr als 40 Prozent geben an, hier Erfahrungen gesammelt zu haben. Der Zivildienst und Freiwilligendienste spielen für Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung eine untergeordnete Rolle. Die häufige Nennung der Kategorie ‚Sonstiges‘ (52 %) verweist darauf, dass Studierende auch in anderen als den hier genannten Bereichen Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung sammeln konnten. Hierzu zählen – den offenen Angaben der Befragten zufolge – Erfahrungen im Freundes- und Bekanntenkreis sowie in außerschulischen Praktika.

Abbildung 4.10: Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung (n = 178; Mehrfachnennungen möglich)



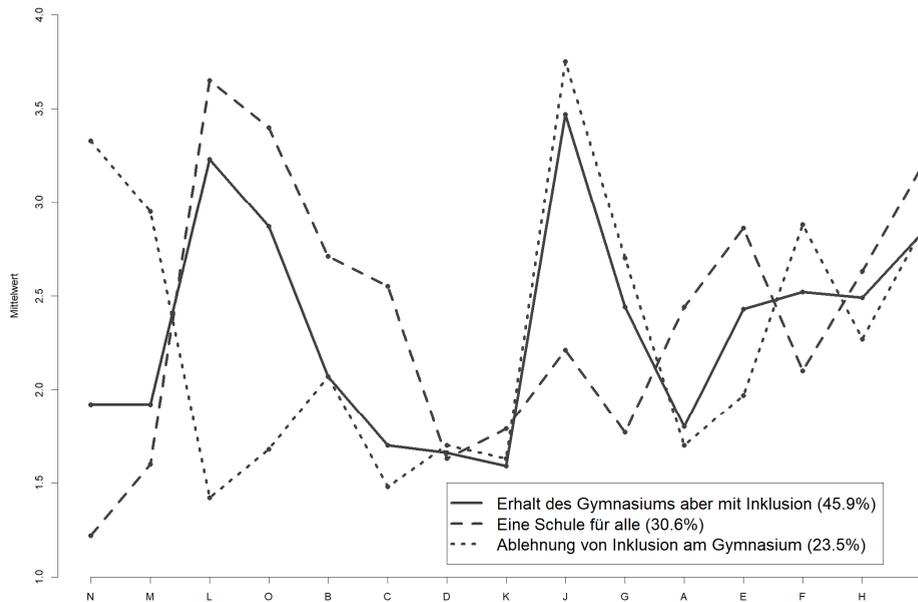
3.7 Inklusion und Gymnasium

Um zu erfassen, wie die Schulform Gymnasium nach Meinung der Studierenden aussehen sollte (insbesondere vor dem Hintergrund eines inklusiven Schulsystems), wurde für diese Studie eine Fragenbatterie von 15 Items entwickelt (vgl. Tabelle A.3 im Anhang) und mit Hilfe einer Latent Class-Analyse ausgewertet. Dabei zeigt sich, dass eine 3-Klassen-Lösung die besten Ergebnisse liefert (vgl. Abbildung 4.11). Auf der X-Achse befinden sich die 15 Items und auf der Y-Achse der Mittelwert der Likert-Skala, wobei niedrige Werte Zustimmung und hohe Werte Ablehnung der jeweiligen Aussage bedeuten.

Sowohl in der größten Klasse (45.9 %) als auch in der kleinsten Klasse (23.5 %) wird die Aussage J „Alle Schulformen sollten zu einer Schulform für alle Schülerinnen und Schüler zusammengefasst werden.“ klar abgelehnt, während dieser Aussage in der mittleren Klasse (30.6 %) eher zugestimmt wird. In dieser Klasse besteht zudem die höchste Zustimmung zu der Aussage N „Inklusion / Integration sollte auch am Gymnasium praktiziert werden. Hiervon können alle Schülerinnen und Schüler profitieren.“ Auch in der größten Klasse wird dieser Aussage eher zugestimmt, während die kleinste Klasse deutlich ablehnend eingestellt ist. Betrachtet man die Items insgesamt, lassen sich die Klassen wie folgt umschreiben: „Erhalt des Gymnasiums aber mit Inklusion“, „Eine Schule für alle“ und „Ablehnung von Inklusion am Gymnasium“. Immerhin knapp ein Viertel der angehenden Lehrkräfte lehnt es also grundsätzlich ab, dass Gymnasien sich zu inklusiven Schulen weiterentwickeln.

Etwas weniger als die Hälfte der Befragten möchte das Gymnasium zwar in der derzeitigen Form erhalten, spricht sich aber dafür aus, auch an dieser Schulform inklusiv zu arbeiten. Knapp ein Drittel plädiert ganz allgemein für eine Schulform für alle Lernenden.

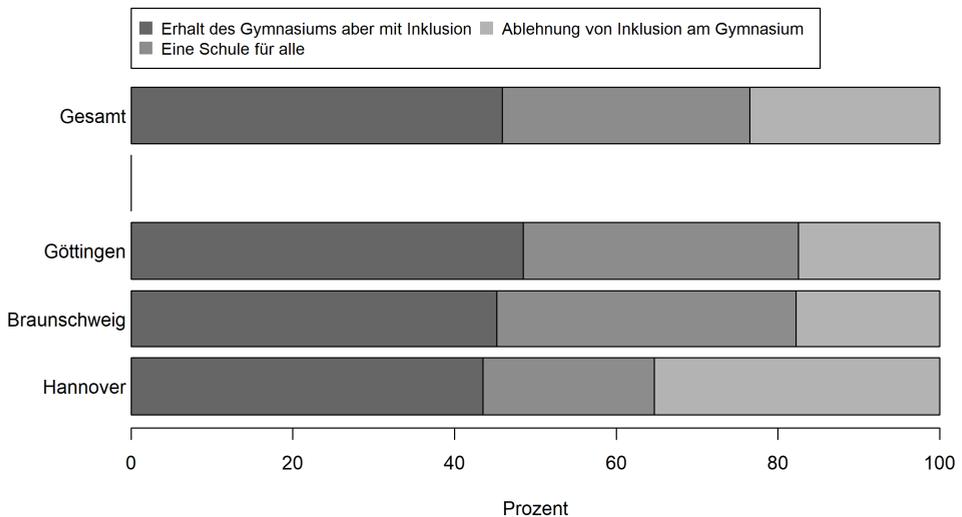
Abbildung 4.11: LCA zur Skala „Gymnasium und Inklusion“



Zur Beschriftung der X-Achse vgl. Tabelle A.3 im Anhang.

Wie Abbildung 4.12 zeigt, gibt es zwischen den Standorten Göttingen und Braunschweig praktisch keine Unterschiede in den Gruppengrößen während in Hannover deutlich mehr Befragte der Gruppe „Ablehnung von Inklusion am Gymnasium“ angehören und deutlich weniger der Gruppe „Eine Schule für alle“.

Abbildung 4.12: Gymnasium und Inklusion



3.8 Erziehungsziele der Schule

Neben den Vorstellungen zu der Schulform Gymnasium wurden die Studierenden im Fragebogen auch gebeten anzugeben, welche Erziehungsziele sie mit der Institution Schule im Allgemeinen verbinden. Diese Erziehungsziele wurden mit einer Skala aus der PISA-Studie (PISA-Konsortium Deutschland, 2006) erfasst. Für die insgesamt 16 Items¹⁶ sollte von den Befragten jeweils die Wichtigkeit auf einer vierstufigen Likert-Skala bewertet werden (1 = weniger wichtig bis 4 = äußerst wichtig).

Angesichts der Vielzahl von Aspekten, die im Rahmen der Skala angesprochen werden, wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, die zum Ziel hat, die einzelnen Aspekte zu übergeordneten Faktoren zusammenzufassen. Tabelle 4.4 zeigt die Ergebnisse über die 16 Items. Es wurden vier Komponenten identifiziert, die mindestens einen Eigenwert von 1 aufweisen. Zusammen erklären sie 51 Prozent der Varianz.

¹⁶ Die Originalskala besteht aus 17 Items. In der vorliegenden Erhebung wurde das Item „Vielseitiges Wissen“ versehentlich nicht in den Fragebogen aufgenommen.

Tabelle 4.4: Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse der Skala „Erziehungsziele der Schule“

	Komponente			
	1	2	3	4
<i>Komponente 1: Soziale Kompetenz (Cronbachs $\alpha = .74$)</i>				
Rücksichtsvolles und hilfsbereites Verhalten	.745			
Angemessene soziale Umgangsformen	.689			
Soziale Verantwortungsbereitschaft	.631			
Persönliche Selbstständigkeit	.570			
Moralische Urteilsfähigkeit	.568		.402	
Lebensfreude	.556			.323
Kenntnisse, die auf den Beruf vorbereiten	.521			
<i>Komponente 2: Bereitschaft und Disziplin (Cronbachs $\alpha = .57$)</i>				
Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft		.758		
Ordnung und Disziplin		.709		
Bereitschaft zum Lernen		.579		
<i>Komponente 3: Kritisches Denken (Cronbachs $\alpha = .41$)</i>				
Politische Urteilskraft			.696	
Intellektuelle Neugier			.617	.380
<i>Komponente 4: Achtung vor Mitmenschen (Cronbachs $\alpha = .51$)</i>				
Achtung von religiösem Glauben				.711
Beherrschung zentraler Kulturfertigkeiten				.690
Achtung und Respekt vor den Eltern			-.559	.503
<i>Ausgeschlossenes Item</i>				
Solide Kenntnisse in den Hauptfächern		.430	.479	

Tabelle 4.5 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der vier Faktoren sowie die Korrelationen zwischen den Faktoren. Alle Mittelwerte liegen oberhalb des theoretischen Durchschnitts von 2,5, wobei dem Aspekt der sozialen Kompetenz tendenziell die größte Bedeutung zugeschrieben wird. Erwartungskonform korrelieren ‚Soziale Kompetenz‘ und ‚Achtung vor Mitmenschen‘ relativ hoch miteinander, da eine vergleichsweise große inhaltliche Überschneidung dieser beiden Bereiche besteht.

Tabelle 4.5: Teilskalen von „Erziehungsziele der Schule“

	M	SD	Pearson-Korrelationskoeffizienten		
			SK	BuD	KD
Soziale Kompetenz (SK)	3.4	0.4			
Bereitschaft und Disziplin (BuD)	3.2	0.5	n.s.		
Kritisches Denken (KD)	3.2	0.6	0.25	n.s.	
Achtung vor Mitmenschen	2.9	0.6	0.45	0.21	0.13

Signifikanzniveau: n.s. = nicht signifikant; alle anderen Koeffizienten sind signifikant ($p < .001$).

4 Erklärung der Einstellung zu Inklusion

In Tabelle 4.6 werden Korrelationen der drei Teilskalen, der zur Messung der Einstellung zu Inklusion verwendeten MTAI-Skala mit den im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Merkmalen berichtet. Es zeigt sich, dass kein Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Inklusion und dem Geschlecht beziehungsweise dem Alter der Befragten besteht. Selbiges gilt für das Vorhandensein einer eigenen Behinderung, wobei bedacht werden muss, dass nur fünf Studierende im Fragebogen angaben, eine Behinderung zu haben. Auch mit der Anzahl der korrekten Zuordnungen in der Testaufgabe (vgl. Abbildung 4.1) besteht kein signifikanter Zusammenhang zur Einstellung zu Inklusion.

Tabelle 4.6: Korrelationen der MTAI-Teilskalen (siehe Abschnitt 3.3) mit unterschiedlichen Variablen (Pearson-Korrelationskoeffizienten)

	<i>Expected Outcomes</i>	<i>Core Perspectives</i>	<i>Classroom Practice</i>
Geschlecht ¹	n.s.	n.s.	n.s.
Eigene Behinderung ²	n.s.	n.s.	n.s.
Alter (in Jahren)	n.s.	n.s.	n.s.
Testpunkte ³	n.s.	n.s.	n.s.
Kenntnis der... ⁴			
... UN-Behindertenrechtskonvention	0.19 **	0.18 **	0.20 **
... Inklusionsparagrafen im Schulgesetz	0.18 **	0.17 **	0.19 **
Inklusion als Thema im Studium ⁵	0.14 *	0.14 *	0.14 *
Probleme, Schwierigkeiten, Mängel ⁶	-0.21 **	-0.25 **	-0.38 **
Selbstwirksamkeit ⁷			
Allgemein	0.38 **	0.45 **	n.s.
Inklusionsspezifisch	0.38 **	0.39 **	0.29 **
Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung ²	n.s.	0.18 **	n.s.
Erziehungsziele in der Schule ⁸			
Soziale Kompetenz	0.34 **	0.31 **	n.s.
Bereitschaft und Disziplin	-0.16 *	-0.16 **	-0.27 **
Kritisches Denken	n.s.	0.15 *	n.s.
Achtung vor Mitmenschen	0.16 *	n.s.	n.s.

* $p < .05$; ** $p < .01$

¹ 0=männlich; 1=weiblich

² 0=nein; 1=ja

³ Anzahl der korrekten Zuordnungen (von 0 bis 4)

⁴ Vierstufig (höhere Werte=bessere Kenntnis; siehe Abschnitt 3.1)

⁵ Fünfstufig (höhere Werte=mehr thematisiert; siehe Abschnitt 3.2)

⁶ Dreistufig (höhere Werte=größere Probleme; siehe Abschnitt 3.4)

⁷ Skalen (höhere Werte=größere Selbstwirksamkeit; siehe Abschnitt 3.5)

⁸ Skalen (höhere Werte=größere Wichtigkeit; siehe Abschnitt 3.8)

Sowohl die Kenntnis der UN-Behindertenrechtskonvention beziehungsweise der Inklusionsparagrafen im Niedersächsischen Schulgesetz als auch der Umfang des Themas ‚Inklusion‘ im Studium weisen einen Zusammenhang mit allen Teilskalen der Einstellung zu Inklusion auf. Dabei gilt, dass mehr Kenntnisse mit einer positiveren Einstellung zusammenhängen. Erwartungskonform fällt die Einstellung zu Inklusion bei Studierenden, die besonders große Probleme, Schwierigkeiten und Mängel bei der Umsetzung sehen, negativer aus. Relativ hohe positive Korrelationen zeigen sich jeweils zwischen der allgemeinen und der inklusions-spezifischen Selbstwirksamkeitsskala und den MTAI-Teilskalen. Mit einer Ausnahme: Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung korreliert nicht signifikant mit der MTAI-Teilskala *classroom practice*. Weiteren Korrelationen zufolge, weisen Studierende, die über Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Behinderung verfügen, eine signifikant positivere Grundeinstellung zu Inklusion (*core perspectives*) auf. Mit den beiden anderen Teilskalen der Einstellung zu Inklusion findet sich diesbezüglich kein signifikanter Zusammenhang.

Befragte, für die soziale Kompetenzen ein wichtiges Erziehungsziel der Schule darstellen, weisen höhere Werte auf den Inklusionsskalen *expected outcomes* und *core perspectives* auf – aber nicht auf der Skala *classroom practice*. Mit allen drei MTAI-Teilskalen (insbesondere mit der *classroom practice*) negativ korreliert hingegen die Einschätzung, dass Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft sowie Disziplin wichtige Erziehungsziele der Schule sind. In Tabelle 4.7 werden für die Skalen ‚Vorbereitung auf inklusiven Unterricht‘, ‚Kontakt mit Menschen mit Behinderung‘ und ‚Inklusion und Gymnasium‘ jeweils für jede Ausprägung die Mittelwerte der drei MTAI-Teilskalen berichtet. Fett markiert sind hier die Werte, die sich signifikant von der Gruppe unterscheiden, für die die niedrigsten Werte erwartet werden (siehe Fußnoten in Tabelle 4.7).

Tabelle 4.7: Mittelwerte der MTAI-Teilskalen (siehe Abschnitt 3.3) für unterschiedliche Gruppen (Standardfehler in Klammern)

	<i>Expected Outcomes</i>	<i>Core Perspectives</i>	<i>Classroom Practice</i>
Standort¹			
Göttingen	2.8 (0.05)	2.8 (0.06)	1.9 (0.05)
Braunschweig	2.8 (0.06)	2.8 (0.06)	1.9 (0.06)
Hannover	2.5 (0.06)	2.6 (0.07)	1.9 (0.06)
Vorbereitung auf inklusiven Unterricht²			
Durch Studium vorbereitet	2.3 (0.35)	2.7 (0.34)	1.9 (0.21)
An anderer Stelle erworben	3.1 (0.19)	3.4 (0.13)	2.4 (0.21)
Im Vorbereitungsdienst (erwartet)	2.9 (0.07)	2.9 (0.07)	2.0 (0.07)
In der Berufspraxis (erwartet)	2.6 (0.10)	2.7 (0.12)	2.2 (0.11)
Wird Probleme bereiten	2.6 (0.04)	2.6 (0.05)	1.8 (0.03)
Kontakt mit Menschen mit Behinderung³			
Kein Unwohlsein aber Unwissenheit	2.9 (0.04)	2.9 (0.05)	2.0 (0.06)
Kein Unwohlsein und keine Unwissenheit	2.7 (0.07)	2.8 (0.08)	1.9 (0.06)
Geringes Unwohlsein und Unwissenheit	2.7 (0.07)	2.7 (0.07)	1.9 (0.06)
Unwohlsein und Unwissenheit	2.5 (0.08)	2.3 (0.07)	1.7 (0.09)
Gymnasium und Inklusion⁴			
Erhalt des Gymnasiums aber mit Inklusion	2.8 (0.04)	2.8 (0.04)	1.9 (0.04)
Eine Schule für alle	3.0 (0.05)	3.2 (0.05)	2.1 (0.05)
Ablehnung von Inklusion am Gymnasium	2.2 (0.06)	2.1 (0.06)	1.6 (0.07)

¹ Fettgedruckte Zahlen zeigen signifikante ($p < .05$) Differenzen zur Referenzkategorie "Hannover".² Fettgedruckte Zahlen zeigen signifikante ($p < .05$) Differenzen zur Referenzkategorie "wird Probleme bereiten".³ Fettgedruckte Zahlen zeigen signifikante ($p < .05$) Differenzen zur Referenzkategorie "Unwohlsein und Unwissenheit".⁴ Fettgedruckte Zahlen zeigen signifikante ($p < .05$) Differenzen zur Referenzkategorie "Ablehnung von Inklusion am Gymnasium".

Ein Vergleich der Zusammenhänge an den drei Universitätsstandorten ergibt praktisch keine Unterschiede. Lediglich bei den *expected outcomes* haben die Göttinger Studierenden signifikant positivere Einstellungen als die Studierenden aus Hannover.

Bei der Frage, inwieweit sich die Studierenden auf das Unterrichten in inklusiven Klassen vorbereitet fühlen, muss bedacht werden, dass den beiden Gruppen, die sich vorbereitet fühlen, nur sehr wenige Personen angehören. Dies ist auch an den hohen Standardfehlern zu erkennen. Insbesondere die Gruppe, die Kenntnisse außerhalb des Studiums erworben hat, und die Gruppe, die erwartet, die Kenntnisse im Vorbereitungsdienst zu erwerben, weisen deutlich positivere Einstellungen zu Inklusion auf, als Studierende, die mit Problemen in ihrer beruflichen Tätigkeit rechnen. Im Falle der *classroom practice* zeigt auch die Gruppe, die erwartet, die Kenntnisse in der Berufspraxis zu erwerben, signifikant höhere Werte. Es zeigt sich weiterhin, dass Befragte, die kein – oder nur ein geringes – Unwohlsein im Umgang mit Menschen mit Behinderung empfinden, bei den *core perspectives* höhere Werte aufweisen. Substanzielle Unterschiede finden sich für alle drei Teilskalen der Einstellung zu Inklusion zwischen der Gruppe, die Inklusion am Gymnasium ablehnt, und den beiden anderen Gruppen.

Abschließend werden drei Regressionsanalysen zur Erklärung der MTAI-Teilskalen durchgeführt (vgl. Tabelle 4.8). Als unabhängige Variablen werden diejenigen aufgenommen, für die sich in den obigen bivariaten Analysen in mindestens einem Fall ein signifikantes Ergebnis fand.

Tabelle 4.8: Regressionsanalysen für die MTAI-Teilskalen (siehe Abschnitt 3.3; standardisierte Regressionskoeffizienten)

	<i>Expected Outcomes</i>	<i>Core Perspectives</i>	<i>Classroom Practice</i>
Kenntnis der... ¹			
... UN-Behindertenrechtskonvention	n.s.	n.s.	n.s.
... Inklusionsparagrafen im Schulgesetz	n.s.	n.s.	n.s.
Inklusion als Thema im Studium ²			
	n.s.	n.s.	n.s.
Vorbereitung auf inklusiven Unterricht ³			
Durch Studium vorbereitet	n.s.	n.s.	n.s.
An anderer Stelle erworben	n.s.	.14	.19
Im Vorbereitungsdienst (erwartet)	n.s.	n.s.	.12
In der Berufspraxis (erwartet)	n.s.	n.s.	.20
Probleme, Schwierigkeiten, Mängel ⁴			
	-.12	-.14	-.23
Selbstwirksamkeit ⁵			
Allgemein	n.s.	.13	n.s.
Inklusionsspezifisch	.12	n.s.	n.s.
Kontakt mit Menschen mit Behinderung ⁶			
Kein Unwohlsein aber Unwissenheit	.14	.16	.18
Kein Unwohlsein und keine Unwissenheit	n.s.	.17	n.s.
Geringes Unwohlsein und Unwissenheit	n.s.	.14	n.s.
Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung ⁷			
	n.s.	n.s.	n.s.
Gymnasium und Inklusion ⁸			
Erhalt des Gymnasiums aber mit Inklusion	.33	.48	.21
Eine Schule für alle	.47	.62	.31
Erziehungsziele in der Schule ⁹			
Soziale Kompetenz	.13	n.s.	n.s.
Bereitschaft und Disziplin	n.s.	n.s.	-.13
Kritisches Denken	n.s.	.10	n.s.
Achtung vor Mitmenschen	n.s.	n.s.	n.s.
R² (korrigiert)			
	.42	.56	.32

¹ Vierstufig (höhere Werte=bessere Kenntnis)

² Fünfstufig (höhere Werte=mehr thematisiert)

³ Referenzkategorie: "wird Probleme bereiten"

⁴ Dreistufig (höhere Werte=größere Probleme)

⁵ Skalen (höhere Werte=größere Selbstwirksamkeit)

⁶ Referenzkategorie: "Unwohlsein und Unwissenheit"

⁷ 0=nein; 1=ja

⁸ Referenzkategorie: "Ablehnung von Inklusion am Gymnasium"

⁹ Skalen (höhere Werte=größere Wichtigkeit)

Signifikanzniveau: n.s. = nicht signifikant; alle anderen Koeffizienten sind signifikant ($p < .05$)

Im Falle der *core perspectives* erklären die unabhängigen Variablen im Regressionsmodell 56 Prozent der Varianz. Bei den *expected outcomes* sind es 42 Prozent und bei der *classroom practice* 32 Prozent. Wie die Regressionskoeffizienten zeigen, begründen sich diese hohen Werte insbesondere durch die Skala ‚Gymnasium und Inklusion‘. Verglichen mit der Referenzkategorie ‚Ablehnung von Inklusion am Gymnasium‘ fällt die Einstellung zu Inklusion bei den beiden anderen Gruppen in allen Teilbereichen deutlich positiver aus. Dieser Befund mag trivial erscheinen – es wäre aber theoretisch auch möglich, dass Inklusion am Gymnasium zwar explizit abgelehnt wird, Inklusion allgemein aber positiv bewertet wird.

Die zweite Variable, die in jedem der drei Modelle signifikante Werte aufweist, ist die Wahrnehmung von Problemen, Schwierigkeiten und Mängeln. Erwartungskonform fallen diese Regressionskoeffizienten negativ aus und den engsten Zusammenhang gibt es mit der *classroom practice*. Je mehr Schwierigkeiten Studierende demnach wahrnehmen, desto eher sehen sie auch negative Konsequenzen von Inklusion, sind dieser gegenüber grundsätzlich negativer eingestellt und halten sie insbesondere in der Praxis für schwieriger umzusetzen.

Inwieweit Inklusion im Studium thematisiert wurde und ob die Studierenden die UN-Behindertenrechtskonvention beziehungsweise die Inklusionsparagrafen im Niedersächsischen Schulgesetz kennen, zeigt sich in den Regressionsanalysen nicht als bedeutsamer Faktor für die Einstellung zu Inklusion. Ob sich die Befragten für das Unterrichten in inklusiven Klassen vorbereitet fühlen, erklärt hingegen die Angaben der Skala *classroom practice*: Diejenigen, die erwarten die notwendigen Kenntnisse im Vorbereitungsdienst oder in der Berufspraxis zu erlernen sowie diejenigen, die bereits außerhalb des Studiums die notwendigen Kenntnisse erworben haben, bewerten die praktische Umsetzbarkeit signifikant besser. Ein positiver Zusammenhang findet sich zudem zwischen der Ausprägung ‚Kenntnisse an anderer Stelle erworben‘ und der Skala *core perspectives*, das heißt der grundlegenden Einstellung zu Inklusion.

Bessere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen gehen mit höheren Werten bei den *core perspectives* und bessere inklusionsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen mit höheren Werten bei den *expected outcomes* einher. Bei der Frage, welche Erziehungsziele der Schule besonders wichtig sind, zeigt sich, dass die Antwort ‚Soziale Kompetenz‘ positiv mit den *expected outcomes*, die Antwort ‚Kritisches Denken‘ positiv mit den *core perspectives* und die Antwort ‚Bereitschaft und Disziplin‘ negativ mit der *classroom practice* zusammenhängt.

Ob die Studierenden Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Behinderung haben, spielt in den analysierten Regressionsmodellen keine Rolle. Die Qualität des Kontakts hingegen ist statistisch von Bedeutung. Verglichen mit der Gruppe, die sich im Kontakt mit Menschen mit Behinderung unwohl und unwissend fühlt, weisen die anderen drei Gruppen höhere Werte bei den *core perspectives* auf und sind der Inklusion gegenüber somit grundsätzlich positiver eingestellt. Bei den beiden anderen Teilskalen ist nur der Vergleich mit der Gruppe ‚Kein Unwohlsein aber Unwissenheit‘ signifikant.

5 Fazit

Die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse der quantitativen Teilstudie des Projekts Inklusion und Gymnasium zeigen, dass die befragten Studierenden der Universitäten Braunschweig, Göttingen und Hannover gegenüber Inklusion in der Schule insgesamt eher positiv eingestellt sind. Sie stimmen zu, dass Inklusion grundsätzlich eine sinnvolle Idee darstellt und alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren können. Hinsichtlich der praktischen Umsetzbarkeit von Inklusion im Unterricht äußern sich die Studierenden jedoch eher skeptisch. Dies bestätigt sich, wenn die Studierenden nach erwarteten Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion gefragt werden: drei Viertel erwarten große Probleme.

Ziel des vorliegenden Kapitels war es herauszuarbeiten, welche Merkmale und Rahmenbedingungen mit der Einstellung zu Inklusion bei Studierenden in Zusammenhang stehen. Im Einzelnen wurden näher betrachtet: Das Wissen der Studierenden über Inklusion; ob Inklusion in ihrem Studium thematisiert wurde; inwieweit sich Studierende durch ihr Studium oder andere Erfahrungen auf inklusiven Unterricht vorbereitet fühlen; welche Schwierigkeiten sie bei der Umsetzung erwarten; wie ihre Selbstwirksamkeitserwartungen ausprägt sind; inwieweit sie Kontakt mit Menschen mit Behinderungen haben und wie sie sich im Umgang mit ihnen fühlen; welche Erziehungsziele ihnen wichtig sind und wie sie gegenüber der Schulform Gymnasium eingestellt sind. Die durchgeführten multivariaten Analysen zeigen, dass das Wissen über die rechtlichen Grundlagen der Inklusion, sowie die Tatsache, ob Inklusion Thema in universitären Lehrveranstaltungen war, für die Einstellung, die Studierende zu Inklusion haben, statistisch nicht von Bedeutung sind. Ein signifikanter Zusammenhang findet sich hingegen für die wahrgenommene Vorbereitung auf inklusiven Unterricht. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende gegenüber Inklusion positiver eingestellt sind, wenn sie sich durch außeruniversitäre Erfahrungen auf Inklusion vorbereitet fühlen oder erwarten, eine solche Vorbereitung im Vorbereitungsdienst oder der Berufspraxis zu erhalten. Gleichzeitig sind ihre allgemeinen und inklusions-spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen für eine positive Einstellung zu schulischer Inklusion statistisch von Bedeutung. Weiterhin sind Studierende, die die Erziehungsziele ‚soziale Kompetenzen‘, ‚kritisches Denken‘ und ‚Bereitschaft und Disziplin‘ als wichtig erachten, positiver gegenüber Inklusion eingestellt. Erwartungsgemäß hat auch ein Bild vom Gymnasium als Schulform, an der Inklusion grundsätzlich wünschenswert ist, einen positiven Effekt auf die Einstellung zu Inklusion. Eine negativere Einstellung zu Inklusion findet sich bei denjenigen Studierenden, die größere Probleme und Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion im Allgemeinen erwarten. Auf Grundlage der Kontakthypothese wurde in der vorliegenden Studie weiterhin erwartet, dass Studierende, die Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, positiver gegenüber Inklusion eingestellt sind. Die Ergebnisse der multivariaten Analysen zeigen, dass nicht die Frage, ob Studierende Kontakt zu Menschen mit

Behinderungen haben für ihre Einstellung von Bedeutung ist, sondern die Qualität dieses Kontakts entscheidend ist. Je weniger unwohl sich die Studierenden im Umgang mit Menschen mit Behinderung fühlen, umso positiver sind sie gegenüber Inklusion eingestellt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass das Thema Inklusion an den untersuchten Universitäten zum Zeitpunkt der Studie nur eine sehr untergeordnete Rolle spielte. Entsprechend fühlten sich die Studierenden durch ihr Studium kaum auf inklusiven Unterricht vorbereitet und erwarteten, dass ihnen dies in ihrem späteren Beruf Probleme bereiten werde. Auch hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion im Allgemeinen benannte die Mehrheit der Studierenden zahlreiche Schwierigkeiten und Mängel. Trotz dieser kritischen Einschätzungen weisen die untersuchten Studierenden insgesamt eine positive Einstellung gegenüber Inklusion auf. Viele sehen zudem die Möglichkeit, Inklusion am Gymnasium zu praktizieren und halten dies auch für wünschenswert. Um die Weiterentwicklung von Inklusion im deutschen Schulsystem sicherzustellen und angehende Lehrkräfte frühzeitig vorzubereiten, scheint es nun an den Universitäten, entsprechende Angebote in das Curriculum zu implementieren. Die positive Einstellung der Studierenden bietet hierfür eine gute Grundlage. Die hier dargestellten Erkenntnisse über Zusammenhänge der Einstellung zu Inklusion mit den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Qualität des Kontakts mit Menschen mit Behinderung, können zudem als erste Impulse für die thematische Ausgestaltung von Veranstaltungen und Praktika verstanden werden. Dabei bleibt zu beachten, dass die untersuchte Stichprobe sehr limitiert war. Für die empirisch fundierte Weiterentwicklung der universitären Lehrerbildung ist weitere Forschung zur Einstellung zu Inklusion und den Faktoren, die mit dieser in Zusammenhang stehen, unabdingbar.

Literatur

- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education – teachers' experiences. *Ceps Journal*, 3(2), 93–117.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Winter.
- Gething, L. & Wheeler, B. (1992). The interaction with disabled persons scale: A new Australian instrument to measure attitudes towards people with disabilities. *Australian Journal of Psychology*, 44(2), 75–82.
- IBM Corp. – International Business Machines Corporation (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0 [Computer Software]*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Linzer, D. A. & Lewis, J. B. (2011). poLCA: An R package for polytomous variable latent class analysis. *Journal of Statistical Software*, 42(10), 1–29. Zugriff am 18.10.2012 unter <https://www.jstatsoft.org/article/view/v042i10>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117.
- NEPS – National Educational Panel Study (2014). Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4). *SUF-Version 4.0.0. Data Manual [Supplement]: Codebook (de)*. Zugriff am 26.11.2014 unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/4-0-0/SC4_4-0-0_Codebook_de.pdf
- Paulus, C. (2013). *Einstellungen zu Inklusion: Die deutsche Fassung des MTAI*. Zugriff am 25.09.2014 unter <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5554/>
- PISA-Konsortium Deutschland (2006). *PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- R Development Core Team. (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. Wien: R Foundation for Statistical Computing. Zugriff am 05.05.2020 unter <http://www.R-project.org>
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion (2. Aufl.)*. Bern: Huber.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). *Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr)*. Zugriff am 26.11.2014 unter <https://www.psycharchives.org/handle/20.500.12034/363>
- van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputations by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–29. Zugriff am 14.09.2020 unter <http://www.jstatsoft.org/v45/i03>

Tabelle A.1: Itemformulierungen der Skala „Probleme, Schwierigkeiten und Mängel“ (Fragenstamm: „Inwieweit könnten folgende Mängel an Schulen Ihrer Ansicht nach die Umsetzung von Inklusion erschweren?“)

Kürzel in Abb. 4.6	Itemformulierung
A	Ungünstige bauliche Bedingungen in Schulen
B	Große Klassengrößen
C	Nichtverfügbarkeit angepasster Unterrichtsmaterialien
D	Nichtverfügbarkeit professioneller Unterstützung für Lehrkräfte
E	Mangelnde Kompetenz der Lehrkräfte für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
F	Mangelnde Fähigkeit der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in erforderliche Interventionen im Unterricht einzubinden
G	Komplexität des Prozesses, Schwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu ermitteln
H	Negative Haltung der Schulbediensteten gegenüber Inklusion
I	Negative Haltung von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
J	Unangemessene finanzielle Vergütung für die Bemühungen der Lehrkräfte
K	Zu hohe Erwartungen der Gesetzgeber an die Lehrkräfte
L	Geringe Sozialisationskompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
M	Fehlende Bereitschaft der Eltern, Ratschläge der Lehrkräfte anzunehmen
N	Mangelnde Kompetenz der Lehrkräfte, gleichzeitig sowohl mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu arbeiten
O	Zu wenige Lehrkräfte in Anbetracht der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schule
P	Negative Haltung der Eltern Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
Q	Mangel an Verständnis für den sonderpädagogischen Förderbedarf einiger Schülerinnen und Schüler seitens der Schulleitung
R	Mangel an Verständnis für sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern in der Gemeinde
S	Mangel an Verständnis für den sonderpädagogischen Förderbedarf einiger Schülerinnen und Schüler seitens der Gesetzgeber

Tabelle A.2: Itemformulierungen der Skala „Kontakt zu Menschen mit Behinderung“ (Fragenstamm: „Wie verhalten bzw. fühlen Sie sich im Kontakt mit Menschen mit Behinderung?“ (Bitte beantworten Sie diese Frage auch, wenn Sie selbst eine Behinderung oder chronische Erkrankung haben.))

Kürzel in Abb. 4.8	Itemformulierung
A	Ich finde es erfüllend, wenn ich in der Lage bin zu helfen.
B	Es tut mir weh, wenn Menschen mit Behinderung etwas tun wollen und es nicht können.
C	Ich bin frustriert, weil ich nicht weiß, wie ich helfen kann.
D	Kontakt zu einer Person mit Behinderung erinnert mich an meine eigene Verletzlichkeit.
E	Ich frage mich, wie ich mich fühlen würde, wenn ich diese Behinderung hätte.
F	Ich glaube, ich weiß zu wenig über Menschen mit Behinderung.
G	Ich bin dankbar dafür, eine solche Last nicht selbst tragen zu müssen.
H	Ich versuche, mich normal zu verhalten und die Behinderung zu
I	Ich fühle mich unwohl und es fällt mir schwer, mich zu entspannen.
J	Ich bin mir der Probleme von Menschen mit Behinderung bewusst.
K	Ich kann nicht anders, als Menschen mit Behinderung anzustarren.
L	Ich fühle mich unsicher, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.
M	Ich bewundere die Fähigkeit von Menschen mit Behinderung, Dinge zu bewältigen.
N	Ich fühle kein Mitleid für Menschen mit Behinderung.
O	Nach einiger Zeit häufigen Kontakts nehme ich nur noch die Person wahr und nicht ihre Behinderung.
P	Im Kontakt mit Menschen mit Behinderung macht es mir zu schaffen, dass ich selbst keine Behinderung habe.
Q	Ich habe Angst, der jeweiligen Person geradewegs ins Gesicht zu sehen.
R	Ich neige dazu, nur kurz Kontakt mit Menschen mit Behinderung zu haben und diesen so schnell wie möglich zu beenden.
S	Ich fühle mich in Gegenwart von Menschen mit Behinderung besser, nachdem ich mit ihnen über ihre Behinderung gesprochen habe.
T	Ich fürchte mich vor der Möglichkeit, eines Tages wie die Menschen mit Behinderung zu enden.

Tabelle A.3: Itemformulierungen der Skala „Gymnasium und Inklusion“ (Fragenstamm: „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zum Gymnasium zu?“)

Kürzel in Abb. 4.11	Itemformulierung
A	Das Gymnasium bereitet auf das Studium vor und ist keine Schulform für alle.
B	Gymnasien ermutigen ihre Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung eigenständiger Interessen.
C	Nur wer ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht, sollte ein Gymnasium besuchen dürfen.
D	Gymnasien können auch Kinder aus benachteiligten Elternhäusern in ihrer Schulkarriere unterstützen.
E	Gymnasien haben vor allem die Aufgabe, besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zum Abitur zu führen.
F	Gymnasien haben vor allem die Aufgabe, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zum Abitur zu führen.
G	Gymnasien fördern leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zu wenig.
H	Das Gymnasium wird in den nächsten Jahrzehnten an Relevanz verlieren, weil das Abitur auch an anderen Schulformen erreicht werden kann.
I	Das Gymnasium ist der integrierten Gesamtschule schon sehr ähnlich geworden.
J	Alle Schulformen sollten zu einer Schulform für alle Schülerinnen und Schüler zusammengefasst werden.
K	Die Vermittlung höherer Bildung wird auch in Zukunft zu den zentralen Aufgaben des Gymnasiums gehören.
L	An Gymnasien hat Inklusion / Integration keinen Platz. Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf sollten andere Schulformen
M	Inklusion / Integration kann am Gymnasium funktionieren, wenn alle Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden.
N	Inklusion / Integration sollte auch am Gymnasium praktiziert werden. Hiervon können alle Schülerinnen und Schüler profitieren.
O	Inklusion / Integration kann am Gymnasium nicht funktionieren, da Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf den Leistungsanforderungen nicht gewachsen sind.

Kapitel V

Das Gymnasium in Inklusionsdiskursen. Eine diskursanalytische Skizze zu Normalitätskonstruktionen Studierender des gymnasialen Lehramts¹⁷

Marian Laubner

In medial-öffentlichen Diskursen zu Inklusion fällt die Thematisierung des Gymnasiums auf: Berichtet wird vor allem über Konfliktfälle an Gymnasien. So versuchten beispielsweise Eltern für ihr Kind den Besuch am Gymnasium gegen den Willen der Schule durchzusetzen (Schnabel, 2014).

In einem anderen Fall hatte die Klage einer Bremer Schulleiterin gegen die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf keinen Erfolg (Anders, 2018). Ein weiteres Beispiel ist ein Bericht darüber, „[w]ie die Inklusion eines lernbehinderten Mädchens am Gymnasium scheiterte“

¹⁷ Der Beitrag resultiert aus Überlegungen zu einer diskursanalytischen Perspektive auf selbsterhobene Gesprächsdaten, die im Teilprojekt Inklusion des Handlungsbereichs C „Diversität gerecht werden“ im Schlözer Programm Lehrerbildung an der Georg-August-Universität Göttingen entwickelt wurden. Das Schlözer Programm Lehrerbildung wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1617 gefördert. Marian Laubner war bis 06/2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem Projekt. Die Daten wurden zu Beginn des Projekts, dessen Beiträge in diesem Band veröffentlicht werden und finanziell mit Mitteln des Zentrums für empirische Unterrichts- und Schulforschung der Georg-August-Universität Göttingen unterstützt wurden, erhoben und für die Analyse freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

(Klesmann, 2019). Wenn das Gymnasium überhaupt im Zusammenhang mit Inklusion genannt wird, dann wird es medial als Problemfall thematisiert. Die schulpädagogische Thematisierung unterscheidet sich wiederum nur in Nuancen. So werden Fragen von Schul- und Unterrichtsentwicklung im Zusammenhang mit Inklusion als normative Anforderung eines gemeinsamen Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf für verschiedene Schulstufen und -formen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung seit einigen Jahren zwar intensiv diskutiert (vgl. z. B. Budde, Dlugosch & Sturm, 2017; Döbert & Weißhaupt, 2013; Moser & Egger, 2017), das Gymnasium wird bisher jedoch nur marginal in einen Zusammenhang mit Inklusion gebracht, was sich in der Nicht-Thematisierung in einschlägigen Publikationen zeigen lässt (vgl. z. B. Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese, 2017; Moser & Lütje-Klose, 2016; Sturm & Wagner-Willi, 2018). Dabei besteht bildungs- und hochschulpolitisch ein Konsens darüber, dass auch zukünftige Gymnasiallehrkräfte auf eine inklusive Schule vorbereitet werden sollten. Es brauche „auch in den Gymnasien eine entsprechende Ausbildung, ohne dass nach Behinderungen (Lernen, Verhalten, körperlich, geistig) spezialisiert“ (Oelkers, 2014, S. 30) werde. Auch in bildungspolitischen Grundsatzpapieren der Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015) beziehungsweise der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017) ist die Erwartung formuliert, dass Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen ein verpflichtendes Studienelement sein sollte und/oder sonderpädagogische Basisqualifikationen zu vermitteln seien (Trautmann, 2017).

Angesichts der geringen und problematisierenden Thematisierung von Inklusion am Gymnasium sowie der (normativen) Ansprüche an (angehende) Gymnasiallehrkräfte ist für Fragen der Entwicklung einer (gymnasialen) Lehrkräftebildung im Kontext der Inklusionsreform danach zu fragen, wie von Studierenden des Gymnasiallehramts welche Zusammenhänge zwischen dem Gymnasium und der Inklusionsreform konstruiert werden, wie diese Konstruktionen legitimiert werden und welche Positionierungen rekonstruiert werden können. Dazu wird in diesem Beitrag untersucht, wie das Gymnasium thematisiert wird, wenn Studierende des gymnasialen Lehramts über Inklusion sprechen, und welche Konstruktionen von Unterricht sowie der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium sich dabei wie zeigen. Dafür wurde eine diskursanalytische Perspektive auf das Datenmaterial im Anschluss an Wrana (2012; 2015) ausgearbeitet¹⁸ und im Zusammenhang mit der Thematisierung des Gymnasiums

¹⁸ Es wird in diesem Beitrag von unterschiedlichen Diskursen gesprochen, zum Beispiel von Studierendendiskursen und schulpädagogisch-programmatischen Diskursen. Angesichts unterschiedlicher theoretischer Bestimmungen wird häufig nach dem Verständnis des Diskursbegriffs gefragt: Ein Diskurs wird in diesem Beitrag „nicht als eine isolierbare Einheit“ (Wrana & Langer, 2007, o. S. – im Anschluss an Foucault (1981) verstanden, sondern vielmehr als „dynamisch und instabil“ (Geipel 2019, o. S.). Daraus folgt, dass es sich zum Beispiel bei Studierendendiskursen nicht um ein von anderen Diskursen abgeschlossenes Sprechen über etwas handelt, sondern zu berücksichtigen ist, dass ein Diskurs transformierbar ist. Zudem wird, wie von Fegter et al. (2015)

auf differenztheoretische (Hirschauer, 2014) und normalismustheoretische Arbeiten Bezug genommen (Waldschmidt, 2009), die es ermöglichen, auch ‚Behinderung‘ reflexiv mit einzubeziehen.

Mit einem Interesse an der Thematisierungsweise des Gymnasiums im Inklusionsdiskurs führe ich zunächst im Sinne eines explorativen Problemaufrisses näher aus, dass und inwiefern das Gymnasium in Publikationen der Bildungsstatistik, der empirisch-quantitativen Einstellungsforschung und des schulpädagogisch-programmatischen Diskurses zu Inklusion als ‚Ausnahmefall‘ konstruiert wird (1). Daraufhin stelle ich die theoretische Fundierung und das Forschungsdesign meiner Studie vor (2) und beschreibe dann im Detail die Ergebnisse der diskursanalytischen Auswertung von Diskursen Studierender des gymnasialen Lehramts zu Normalitätskonstruktionen von Unterricht, Unterrichtsfächern, Schülerinnen und Schülern sowie Gymnasialität als besondere Lernkultur sowie deren Legitimierungen und Positionierungen (3). Abschließend werden die empirischen Ergebnisse der diskursanalytischen Auswertung der Gruppendiskussionen mit Studierenden des gymnasialen Lehramts im Zusammenhang mit der Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ diskutiert. Zudem wird ein Ausblick im Sinne forschungsbezogener Überlegungen vorgenommen (4).

1 Das Gymnasium als ‚Ausnahmefall‘ in der Reform inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

In der schulpädagogischen Diskussion der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung und der Entwicklung einer inklusiven Lehrkräftebildung erfahren wir relativ wenig über die Situation des Gymnasiums und wie diese Schulform in dieser Reform verortet wird. Das Gymnasium kann in diskursanalytischer Perspektive als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs beschrieben werden. Dies wird anhand einer Analyse der Thematisierung des Gymnasiums in bildungsstatistischen, empirischen

anhand unterschiedlicher diskursanalytischer Studien und deren „Konstellationen von Materialsorten und Bearbeitungsweisen“ (S. 31) analysiert, davon ausgegangen, dass – zum Beispiel im Sprechen über pädagogische Themen – „verschiedene Ebenen pädagogischer resp. gesellschaftlicher Praxis in Beziehung gesetzt [werden] und unterstellt, dass die untersuchten Verhältnisse durch diese Ebenen gewissermaßen ‚durchlaufen‘“ (Fegter et al., 2015, S. 35f.) (können). Knüpft man an diese Bestimmung von Diskurs an, dann wird dieser verstanden als eine Funktion, in der „Beziehungen, die die diskursive Praxis selbst charakterisiert“ (Foucault, 1981, S. 70, 126; zit. nach Wrana & Langer 2007, o. S.), hergestellt werden. Wenn von einer Ähnlichkeit einer diskursiven Formation ausgegangen wird, dann bezieht sich das auf die „Ähnlichkeit einer diskursiven Praxis der Herstellung von Wahrheit und Bedeutung“ (Wrana & Langer, 2007, o. S.). Forschungspraktisch zielt die Benennung eines Diskurses in diesem Beitrag auch auf die Analyse unter Berücksichtigung der jeweiligen Datensorte ab: So wurden für die Analyse von Studierendendiskursen Gruppendiskussionen von Lehramtsstudierenden mit Kommilitoninnen und Kommilitonen geführt. In die Analyse des schulpädagogisch-programmatischen Diskurses wurden Publikationen einbezogen, in denen Vorstellungen entwickelt wurden, wie Inklusion am Gymnasium sein soll und die Leserinnen und Leser als Gestaltende dieser Praxis entworfen und adressiert werden. Der jeweilige Diskurs kann also auch verstanden werden als ‚Ort‘, an dem Diskursivität produziert wird (Geipel, 2019, o. S.).

und schulpädagogisch-programmatischen Publikationen näher ausgeführt. Gezeigt wird, wie das Gymnasium in der Bildungsstatistik zu Inklusion an nur wenigen Stellen ‚auftaucht‘. Das Gymnasium wird in der empirischen Forschung zu Inklusion insgesamt ebenso kaum explizit zum Gegenstand gemacht. Im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs werden ‚Überzeugungsstrategien‘, die für die Umsetzung von Inklusion an Gymnasien sprechen würden, hervorgebracht.

Hierfür wurden zentrale Veröffentlichungen der Bildungsstatistik zur Entwicklung der Inklusionsreform (Kultusministerkonferenz, Bertelsmann-Stiftung, Bildungsbericht) analysiert hinsichtlich der Frage, wie das Gymnasium in diesen (nicht) ‚auftaucht‘ und explizit als eigene Schulform (nicht) aufgeführt wird (1.1). Anschließend wird für die empirischen Studien zu Einstellungen und Perspektiven von (angehenden) Lehrkräften zu Inklusion gefragt, wie das Gymnasium in diesen Studien thematisiert wird (1.2). In Bezug auf den schulpädagogisch-programmatischen Diskurs zu Reformvorschlägen zu Inklusion am Gymnasium wird gefragt, wie Inklusion am Gymnasium entworfen wird und welche Legitimierungen sich zur Umsetzung von Inklusion am Gymnasium beobachten lassen (1.3). Abschließend für diesen explorativen Problemaufriss wird die Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs mit Fokus auf die unterschiedlichen einbezogenen Diskurse diskutiert (1.4).

1.1 Das Gymnasium in der Bildungsstatistik zu Inklusion

Will man sich anhand von Statistiken einen Überblick über die Situation der Inklusionsreform am Gymnasium verschaffen, ist dies nur schwer möglich, da in Verteilungsübersichten zu Inklusionsquoten¹⁹ und der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur wenige (vgl. Klemm, 2015; Kultusministerkonferenz, 2018) oder keine näheren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 157–203; Autorengruppe Bildungs-

¹⁹ Klemm (2018) kommt in dem „Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive“ zum Stand der Inklusion in Deutschland zu einer Kritik an der bisherigen Orientierung an Inklusionsquoten und spricht sich für die Exklusionsquote zur Einschätzung der Entwicklung aus. Er begründet dies anhand zweier Punkte: Zum einen werden vor allem in den ersten Schuljahren keine Anträge auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs mehr gestellt (zum Beispiel da im Primarbereich eine systemische Ressourcenzuweisung erfolgt). Der Inklusionsanteil kann damit für diese Schulstufen nur schwer eingeschätzt werden. Zum anderen wurde – so Klemms Analyse – bei „einer wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert (...), bei Schülerinnen, die auch schon früher in allgemeinen Schulen unterrichtet wurden, ohne dass bei ihnen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde“ (Klemm, 2018, S. 9). So ist demnach in der Bezugnahme auf Inklusionsquoten auch darauf hinzuweisen, dass seit 2000/2001 die Förderquote – also der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler – von 5.3 auf 6.8 Prozent gestiegen ist (vgl. Klemm, 2015, S. 57; Kultusministerkonferenz, 2016). Wenn die Inklusionsquote als Maßstab herangezogen wird, ist bei der Interpretation auch zu berücksichtigen, dass sich neben einer steigenden Inklusionsquote auch eine stagnierende Förderschulbesuchsquote beobachten lässt.

berichterstattung, 2016, 2018; Klemm, 2018) Informationen zu Gymnasien zu finden sind. Im Weiteren werden daher Publikationen der Bildungsstatistik zu Inklusion, in denen das Gymnasium ‚auftaucht‘, hinsichtlich der Frage analysiert, wie das Gymnasium in diesen – auch im Vergleich zu anderen Schulformen – vorkommt.

Gymnasien werden insgesamt nur selten einzeln aufgeführt, sondern zumeist mit anderen Schulformen wie der Realschule zur Sekundarstufe I zusammengefasst. Differenzierungen nach Schulformen finden sich insgesamt nur an wenigen Stellen: In diesen wird deutlich, dass Inklusion vorwiegend in Gesamtschulen, Hauptschulen und neuen Sekundarschulformen umgesetzt wird. Wenn Werte für das Gymnasium ausgewiesen werden, dann zeigt sich, dass jede zehnte Schülerin beziehungsweise jeder zehnte Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einem Gymnasium oder einer Realschule unterrichtet wird (Klemm, 2015, S. 6) und es wird deutlich, dass die Inklusionsquote an Gymnasien bei 5.6 Prozent (Klemm, 2015, S. 34) liegt. Das heißt, dass 94.5 Prozent aller in der Sekundarstufe I inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an anderen Schulformen lernen²⁰. Diese Situation des Gymnasiums lässt sich mit der Gesetzeslage und Entwicklung in einigen Bundesländern kontextualisieren: So bewirkten schulgesetzliche Änderungen in Nordrhein-Westfalen nach der Landtagswahl 2017, dass an Gymnasien Inklusion in der Regel nur unter der Voraussetzung einer zielgleichen Beschulung stattfinden kann²¹. Diese Situation trifft auch für weitere Bundesländer zu (Lange, 2017, S. 60)²².

Das Gymnasium kann schließlich in doppelter Hinsicht als ‚Ausnahmefall‘ für Inklusion beschrieben werden: Zum einen ist der Zugang zu Daten über Inklusion am Gymnasium im Vergleich zu anderen Schulformen erschwert, da das Gymnasium oftmals nicht eigens erfasst oder mit anderen Schulformen zusammengefasst wird. Somit wird es als vernachlässigbar in der inklusiven Schul-

²⁰ Der ‚Ausnahmefall‘ des Gymnasiums im Inklusionsdiskurs lässt sich am Beispiel Niedersachsens anhand konkreter Zahlen verdeutlichen: In Niedersachsen werden 1.5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung – wie es in Niedersachsen heißt – an Gymnasien unterrichtet. Bei 0.5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an niedersächsischen Gymnasien wurde ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt. Im Kontrast hierzu lernen an Oberschulen 9.7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. In den Jahrgängen 5–8 wurde an Hauptschulen bei 14.6 Prozent der Schülerinnen und Schüler dieser Schulform ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf diagnostiziert (Landesrechnungshof Niedersachsen, 2018, S. 16f.).

²¹ Auch diese Entwicklungen wurden medial vielfach diskutiert und in zuspitzender Form kommentiert, zum Beispiel: „Gymnasien in NRW steigen weitgehend aus Inklusion aus“ (Giaramita, 2019).

²² Lange (2017) fasst dies für folgende Bundesländer zusammen: „Bayern, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sehen in einzelnen Schularten, in der Regel im Gymnasium, keinen zieldifferenten Unterricht vor. Dabei ist in Sachsen zieldifferenten Unterricht nur an den Grundschulen möglich, in Rheinland-Pfalz nur an den Schwerpunktschulen“ (Lange, 2017, S. 60).

entwicklung hervorgebracht. Zum anderen werden kaum Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien unterrichtet, sodass von einem ‚Verschwinden‘ dieser Lernendengruppe gesprochen werden kann. Davon abhängig wird auch die Thematisierung des Gymnasiums im Inklusionsdiskurs deutlich. Mit der geringen Thematisierung des Gymnasiums in der inklusionsbezogenen Bildungsstatistik wird zugleich eine Bedeutungsminderung des Gymnasiums für diese Reform hervorgebracht. Damit hängt auch die Frage nach dem Interesse an dieser Schulform in inklusionsbezogener Forschung zusammen, die den ‚Ausnahmefall‘ letztlich auch stabilisieren kann. Hierauf wird im nächsten Punkt näher eingegangen.

1.2 Das Gymnasium und (angehende) Gymnasiallehrkräfte in empirischen Studien zu Inklusion

Die Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ kann in Bezug auf den Forschungsstand zu Inklusion ebenso beobachtet werden, da das Gymnasium, Gymnasiallehrkräfte und Gymnasiallehramtsstudierende im Kontext der inklusiven Schulreform in empirischen Studien bisher kaum eine Rolle spielen. Wie Lorenz, Peperkorn und Schäffer (Kapitel II in diesem Band) darstellen, „[sehen] sich die Gymnasien [...] tendenziell weniger von der Reformanforderung angesprochen“ als Grund- oder Förderschulen beziehungsweise deren Lehrkräfte. Lorenz et al. (Kapitel II in diesem Band) arbeiten in ihrer Analyse des Forschungsstandes als Desiderat heraus, dass das „Spannungsverhältnis zwischen dem normativen Anspruch an Inklusion und dem besonderen Selbstverständnis des Gymnasiums als selektiver Schulform [...] in der derzeitigen Übergangssituation gerade diese Gruppe [die Gymnasiallehrkräfte und -studierenden, Anm. M. L.] für die Forschung besonders interessant“ mache. Im Folgenden soll daher der geringe Forschungsstand vor allem hinsichtlich der Frage analysiert werden, wie das Gymnasium beziehungsweise (angehende) Lehrkräfte am oder für das Gymnasium in den Studien thematisiert und welche Vorstellungen über sie hervorgebracht werden.

In den letzten Jahren ist eine steigende Anzahl von quantitativen Studien zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Inklusion zu beobachten (vgl. Kapitel II in diesem Band; Gasterstädt & Urban, 2016; Laubner & Lindmeier, 2017; Ruberg & Porsch, 2017), die Einstellungen verschiedener Akteurinnen und Akteure zu gemeinsamem Unterricht untersuchen und dabei auf psychologische Konstrukte zurückgreifen (Einstellungen, beliefs, Selbstwirksamkeitserwartungen etc.). In den Studien wird davon ausgegangen, dass positive Einstellungen als Voraussetzung für das Gelingen inklusiven Unterrichts gelten (McElvany, Schwabe, Hartwig & Iglar, 2018). Dabei verweisen die Befunde in der Tendenz auf positive Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Inklusion (vgl. Kapitel II in diesem Band; Ruberg & Porsch 2017, S. 410), wobei Förderschullehrkräfte und Sonderpädagogik-studierende in einigen Studien über

positivere Einstellungen verfügen. Allerdings zeigen sich auch Widersprüchlichkeiten in der Befürwortung der Beschulung an einer Förderschule zwischen den Lehrkräften und Studierenden unterschiedlicher Schulformen. Über Lehrkräfte am Gymnasium und Lehramtsstudierende für das gymnasiale Lehramt wird dabei allerdings kaum etwas ausgesagt. Eine Ausnahme stellt eine Studie von McElvany et al. (2018) dar, in der Gymnasiallehrkräfte explizit thematisiert beziehungsweise separat als Gruppe in den Ergebnissen dargestellt werden. In diesen wird deutlich, dass das Studium des gymnasialen Lehramts „[...] sowohl höhere wahrgenommene Kosten und höhere negative Emotionen als auch geringeren intrinsischen Anreiz vorher[sagte]“ und zudem „[...] eher ungünstig mit Einstellungen und Motivation zu inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften zusammen[hing]“ (McElvany et al., 2018, S. 844).

In Studien zur ersten Phase der Lehrkräftebildung wird vor allem die Gruppe der Studierenden des Grund- und Förderschullehramts untersucht. Studierende des Gymnasiallehramts werden kaum oder gar nicht berücksichtigt oder zu einer Gruppe mit Studierenden eines anderen Sekundarschullehramts – aufgrund der geringen Stichprobenzahl (vgl. z. B. Kapitel II in diesem Band; Schön, 2016) – zusammengefasst. Als ein wesentlicher Einflussfaktor für eine positive Einstellung zu Inklusion wird die Erfahrung oder der Kontakt mit Menschen mit Behinderungen in professionellen oder privaten Kontexten herausgearbeitet, der sich in fast allen Studien unabhängig vom Lehramtstyp als signifikant erweist (Ruberg & Porsch, 2017, S. 403f.). Allerdings werden bei dieser Frage Schulformunterschiede, wie auch in dem Review von Ruberg und Porsch (2017), nicht thematisiert.

In den quantitativen Studien der Einstellungsforschung zu Inklusion werden Unterschiede zwischen den Schulformen – zum Teil auch zwischen dem Gymnasium und anderen Schulformen, wie zum Beispiel in der Studie von McElvany et al. (2018) – als Unterscheidungs- beziehungsweise Einflussfaktor auf Einstellungen zu Inklusion analysiert. Das Studium für eine beziehungsweise die Tätigkeit an einer Schulform wird somit als hypothetische erklärende Variable für Einstellungen genutzt und in Fragebogenstudien erforscht (McElvany et al., 2018)²³.

In der qualitativen Forschung wird das Gymnasium in den letzten Jahren zunehmend hinsichtlich Fragen der Elitenbildung (Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018) und der Profilbildung durch Internationalisierung (Helsper et al., 2016; Krüger, Keßler, Schippling & Otto, 2015) untersucht. Es liegen jedoch kaum Studien vor, in denen Inklusion am Gymnasium erforscht wurde²⁴ oder in denen explizit Gymnasiallehrkräfte oder Lehramtsstudierende für

²³ So stellen McElvany et al. (2018) folgende Hypothesen auf: „Hinsichtlich der Profession werden günstigere Ausprägungen für das sonderpädagogische [...] und ungünstigere für das gymnasiale Lehramt [...] im Vergleich zu den übrigen Lehrämtern erwartet“ (McElvany et al., 2018, S. 838).

²⁴ Eine Ausnahme stellt das SNF-Projekt „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und

das Gymnasium (und Gesamtschulen) zu Inklusion befragt wurden²⁵. Eine Ausnahme stellen die beiden explorativen Interviewstudien von Gehde, Köhler und Heinrich (2016) und Siedenbiedel (2016) dar (vgl. auch Kapitel II in diesem Band). In den beiden Studien lassen sich Ergebnisse identifizieren, die auch an die bisherige Professionalisierungsforschung hinsichtlich einer heterogenen Schüler*innenschaft (vgl. z. B. Wittek, 2013) anschlussfähig erscheinen beziehungsweise deren Ergebnisse bestätigen. So lassen sich in den Rekonstruktionsergebnissen Bezüge der Lehrkräfte auf gymnasiale Ansprüche, wie zum Beispiel Leistungsorientierung und die Vergleichbarkeit von Leistungen, erkennen. In ihren Argumentationen wird sich an der Selektionsfunktion von Schule orientiert und dem als Dilemma beschriebenen Handlungsproblem, Leistungen gerecht zu bewerten. Im Folgenden wird kurz auf die beiden Studien eingegangen.

In der Studie „Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck“ (Gehde, Köhler & Heinrich, 2016) wird anhand objektiv-hermeneutischer Fallrekonstruktionen zweier Interviews mit Lehrkräften herausgearbeitet, dass sich in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Inklusionsreform unterschiedliche Bearbeitungsmodi dieser zeigen. So wird Fall 1 der Studie als „Inkarnation‘ des Klischees einer ‚typischen Gymnasiallehrerin‘“ (Gehde & Köhler, 2016a, S. 186) beschrieben, die auf die Inklusionsreform abwehrend, gymnasiale Ansprüche aufrechterhaltend und ihre Aufgaben als Gymnasiallehrkraft hervorhebend reagiere. Fall 2 hingegen wird ein „Expertenstatus“ (Gehde & Köhler, 2016a, S. 184) zugeschrieben und als eine „Befürworterin“ (Gehde & Köhler, 2016a, S. 170) von Inklusion bezeichnet, die zugleich mit der Inklusionsreform die Notwendigkeit einer umfassenden Schulsystemänderung verbunden sehe (Gehde & Köhler, 2016a). Die Ergebnisse der Interviewstudie von Siedenbiedel (2016) mit vier Gymnasiallehrkräften an zwei Schulen mit gymnasialer Oberstufe weisen eine ähnliche Richtung auf, weil auch hier eine Unterscheidung zwischen den Orientierungen der Lehrkräfte als Ergebnis festgehalten wird. So orientiere sich die Umsetzung von Inklusion an der einen untersuchten Schule eher an einzelnen Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf, während an der anderen Schule im Zuge der Reform Inklusion als Situation diskutiert werde, die neu und grundlegend (anders) erscheine (Siedenbiedel, 2016). Hinsichtlich des professionellen Rollenverständnisses der Lehrkräfte wird als Schwierigkeit das Spannungsfeld beschrieben, dass Lehrkräfte zum einen als Expertinnen und Experten oder

exklusiven Schulformen“ dar (Wagner-Willi, Sturm, Wagener & Elseberg, 2018), in dem ‚integrative‘ Sekundarschulen sowie Gymnasien, an denen keine Schülerinnen und Schüler mit einem ‚besonderen Bildungsbedarf‘ unterrichtet werden, miteinander verglichen wurden.

²⁵ In einigen Studien sind das Gymnasium und an dieser Schulform tätige Lehrkräfte zwar Teil des Samplings (Amrhein, 2011; Merl, 2019), das Gymnasium wird aber nicht eigens zum Gegenstand der Forschung gemacht. In einigen vorliegenden qualitativen Studien wird zudem nicht explizit ausgewiesen, inwiefern Gymnasiallehramtsstudierende (oder -lehrkräfte) Teil des Samples waren. Aus diesen Gründen wird auf diese Studien nicht näher eingegangen.

Spezialistinnen und Spezialisten tätig seien, zum anderen jedoch der Anspruch vorhanden sei, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen (Siedenbiedel, 2016).

In beiden Studien zeigt sich, dass von ihren Autorinnen und Autoren (Siedenbiedel, 2016; Gehde, Köhler & Heinrich, 2016) mit der Inklusionsreform eine substanzielle Veränderung, zum Beispiel des dreigliedrigen Schulsystems, als grundlegend notwendig mit hervorgebracht wird. Mit diesem weitreichenden Anspruch ist die empirische Beobachtung, es würden nicht ausreichend Veränderungen erfolgen (Gehde & Köhler, 2016b, S. 197ff. und 204ff.), für die Autorinnen und Autoren nur schwer zusammenzubringen. Durch diese Bewertung der empirischen Ergebnisse wird jedoch zugleich der Anspruch produziert, dass die Inklusionsreform umfassendere beziehungsweise weitreichendere Änderungen, zum Beispiel des Schulsystems, erforderlich mache. Damit werden sowohl die aktuelle Situation des Unterrichts als ‚nicht inklusiv genug‘ als auch die interviewten Lehrkräfte als ‚nicht veränderungsbereit genug‘ problematisiert. Produziert werden diese Problematisierungen auch durch hervorgebrachte dichotomisierende ‚Spannungsfelder‘ (Siedenbiedel, 2016), wie sie für das Verhältnis von Inklusion und Gymnasium beziehungsweise der gymnasialen Oberstufe konstruiert werden. Diese beziehen sich in den Studien von Gehde, Köhler und Heinrich (2016) und Siedenbiedel (2016) auf das berufliche Rollenverständnis der Gymnasiallehrkräfte oder Fragen von individualisierenden Zuständigkeiten für (bestimmte) Schülerinnen und Schüler. Berufliche Anforderungen werden somit nicht als relational, situativ oder in Bewegung befindlich gedacht, sondern es wird von einem substanzialistischen Kern unterrichtlicher Anforderungen an Lehrkräfte ausgegangen.

Für den Stand der quantitativen und qualitativen Forschung zum Gymnasium beziehungsweise Gymnasiallehrkräften und -lehramtsstudierenden im Kontext der inklusiven Schulreform kann konstatiert werden, dass das Gymnasium ebenso als ‚Ausnahmefall‘ konstruiert wird. Dies kann auch damit begründet werden, dass in beiden Forschungsrichtungen nur wenige Studien vorliegen, in denen das Gymnasium explizit berücksichtigt wird. Der ‚Ausnahmefall‘ des Gymnasiums zeigt sich in den qualitativen Studien vor allem dadurch, dass in den (normativen) Annahmen – zum Beispiel in Bezug auf Entwicklungen des Schulsystems – und der Interpretation der Ergebnisse, das Gymnasium als besondere Schulform hervorgebracht wird. Neben der Hervorbringung als ‚Ausnahmefall‘ wird das Gymnasium beziehungsweise dessen Logik zudem mit den normativen Ansprüchen von Inklusion in Beziehung gesetzt (z. B. zu Schulsystemfragen) und dabei als in einem ‚Spannungsfeld‘ zu Inklusion stehend konstruiert.

Ausgehend von der nur geringen Anzahl vorliegender Studien zu Inklusion am Gymnasium beziehungsweise den Perspektiven von (angehenden) Lehrkräften zur Umsetzung von Inklusion in dieser Schulform soll im Folgenden ein Überblick darüber gegeben werden, wie im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs

die Realisierung von Inklusion entworfen und wie die Umsetzung von Inklusion an Gymnasium legitimiert wird.

1.3 Das Gymnasium im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs zu Inklusion

Die Konstruktion als ‚Ausnahmefall‘ lässt sich auch in schulpädagogisch-programmatischen Publikationen zunächst in der Weise beobachten, als dass auch hier insgesamt nur eine geringe Publikationszahl zum Gymnasium im Kontext der Inklusionsreform vorliegt (vgl. z. B. Schöler, 2009), was in Kontrast zu der steigenden Anzahl schulpädagogisch-programmatischer Publikationen zu Inklusion im Allgemeinen steht. Auch in der pädagogischen Ratgeberliteratur liegen insbesondere Publikationen zu Inklusion in der Grundschule oder mit dem Schwerpunkt auf unterschiedliche Unterrichtsfächer beziehungsweise Fachdidaktiken vor. Dem Thema Inklusion in der Sekundarstufe widmen sich durchaus auch Ratgeber. Mit Bezug auf das Gymnasium lässt sich hingegen nur eine Veröffentlichung dieser Publikationsform finden (Bock & Prietzel, 2017). Mit der Thematisierung anderer Schulformen in der Diskussion zur Inklusionsreform und der geringen Thematisierung des Gymnasiums wird auch hier die Konstruktion als ‚Ausnahmefall‘ restabilisiert. Ausgehend hiervon habe ich die wenigen vorliegenden Texte daraufhin analysiert, wie Inklusion am Gymnasium konzeptionell gedacht, wie diese Verbindung entworfen und für möglich gehalten, legitimiert und als gültig produziert wird.

Der Schwerpunkt in den Publikationen liegt auf der Darstellung der Legitimierungen, die für die Umsetzung von Inklusion an Gymnasien hervorgebracht werden und für diese sprechen sollen und würden (vgl. Bosse, 2016; Bosse, 2019; Erhardt, 2017; Herbig, 2017; Siedenbiedel, 2017). Den Texten ist gemeinsam, dass sie im Sinne von ‚Überzeugungsstrategien‘ argumentieren. Demnach wird in den untersuchten Texten dargestellt, welche (bekannten) Argumente gegen Inklusion am Gymnasium vorlägen, um daran anschließend Argumente zu diskutieren, die für die Umsetzung von Inklusion am Gymnasium sprächen. Vier zentrale Argumente (1–4) sowie Strategien der Legitimierung (5) dieser werden im Folgenden vorgestellt: Es wird erstens ausgeführt, in welchem Verhältnis der bisherige Heterogenitätsdiskurs für das Gymnasium zur Inklusionsreform stehe. Zweitens spiele die Schüler*innenschaft am Gymnasium in der Diskussion eine wichtige Rolle. Drittens wird diskutiert, inwiefern Inklusion mit der Systemlogik des Gymnasiums überhaupt vereinbar sei. Viertens werden in schulpädagogisch-programmatischen, vor allem praxisorientierten Publikationen ‚Erfolgsgeschichten‘ von ‚inkluisiven‘ Gymnasien erzählt. Zudem wird fünftens dargestellt, wie in diesen Belegen zur Legitimierung der Umsetzung von Inklusion am Gymnasium mediale Veröffentlichungen und empirischen Studien genutzt werden.

(1) Die Thematisierung von Inklusion am Gymnasium wird an den bisherigen Heterogenitätsdiskurs angebunden. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass in den Texten Bezug auf die Ergebnisse der PISA-Studien genommen wird, die zeigen würden, dass auch an Gymnasien eine große Leistungsheterogenität vorherrsche und an dieser Schulform nicht ausschließlich die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler lernen würden (Erhardt, 2017) und das Gymnasium sich mit einer steigenden (heterogeneren) Schüler*innenschaft konfrontiert sehe (Bosse, 2016). Inklusion – in einem additiven Sinne, also einer weiteren Schüler*innen-gruppe – schließe somit an die schon initiierte Heterogenitäts-diskussion an. Dass man sich demnach auch an Gymnasien bereits mit einer heterogenen Schüler*innenschaft auseinandersetzen würde, legitimiere somit die Inklusions-reform. Das Aufrufen des Heterogenitätsdiskurses lässt sich des Weiteren beobachten, wenn Inklusion in der Sekundarstufe II – insbesondere erfahrungsbasiert und/oder als praxisorientierte Forschung – thematisiert wird. Dies findet derzeit vor allem im Kontext des Oberstufenkollegs Bielefeld, einer Versuchsschule, statt. In den Publikationen über das Oberstufenkolleg wird Inklusion in einem breiten Verständnis diskutiert, auf Heterogenität im allgemeinen Sinne bezogen und der Umgang mit Nachteilsausgleichen dargestellt (Kiene & Lau, 2017; Lau & Lübeck, 2017). Diese Umsetzung von Inklusion in Form von Nachteilsausgleichen zielt vor allem auf das Ausgleichen von Defiziten und Kompensieren im Sinne eines Normalisierens ab mit dem Anspruch, zielgleiche Leistungsanforderungen zu erreichen. Inklusion in der Sekundarstufe II wird somit aktuell als Ausnahme von der Regel dargestellt, was sich auch daran zeigt, dass die Publikationen zum Teil von an der Schule tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern stammen.

(2) Die gymnasiale Schüler*innenschaft und die zugeschriebene Bedeutung von Inklusion für diese wird vor allem als Frage danach diskutiert, wie von einer gemeinsamen Beschulung profitiert werden könne, etwa mit dem Erwerb von Sozialkompetenz und Demokratiefähigkeit (Erhardt, 2017). Durch diese erworbenen Kompetenzen könne es in besonderer Weise möglich werden, dem Bildungsanspruch des Gymnasiums gerecht zu werden. Dies sei gerade vor dem Hintergrund eines gymnasial humanistischen Bildungsanspruches von Bedeutung. Zudem könne dadurch der meritokratische Anspruch des Schulsystems umgesetzt werden. Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird dementsprechend funktionalisiert, indem hervorgehoben wird, durch Inklusion würden nicht nur die üblichen Kompetenzen erworben, sondern sogar „zusätzliche Sozialkompetenzen“ (Siedenbiedel, 2017, S. 242). Dieses Herausheben besonderer Potenziale der Inklusionsreform ist als Legitimierungsstrategie in einem als besonders legitimierungsbedürftig geltenden Diskurs zu verstehen, zum Beispiel auch, indem „Inklusion als ethischer Grundwert“ (Siedenbiedel, 2016, S. 17) beschrieben wird. Das Gymnasium könne weiterhin eine Realisierung von Inklusion vorantreiben, da Gymnasien mit ihren mutmaßlich breiteren musisch-künstlerischen Angeboten Schülerinnen und Schülern, „deren

Schwerpunkt nicht im kognitiven Bereich liegt“ (Erhardt, 2017, S. 193), besser als alle anderen Schularten fördern könnten. In dieser Angebotsorientierung für bestimmte Schülerinnen und Schüler werden diese als Gegenentwurf zu einer gymnasialen Schüler*innenschaft hervorgebracht.

(3) Die Systemlogik des Schulsystems wird vor dem Hintergrund der inklusiven Schulreform diskutiert, indem dargestellt wird, dass Inklusion ein generelles Umdenken ermögliche und auch erfordere. Dieses sei letztlich für alle Schülerinnen und Schüler nützlich. So müssten „alle [Schülerinnen und Schüler; Anm. M. L.] erst in unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichen Maßnahmen zur aktiven Teilhabe am Unterricht ermuntert werden“ (Siedenbiedel, 2016, S. 17). Inklusion wird demzufolge als eine Möglichkeit für Veränderungen – zum Beispiel zur Entwicklung neuer Formen gymnasialer Oberstufen (Siedenbiedel, 2016) – hervorgebracht, wodurch bisherige Modelle dieser infrage gestellt werden könnten. Es wird zudem diskutiert, wie das Gymnasium vor dem Hintergrund der Forderung nach substantziellen Veränderungen des Schulsystems, die im Zuge der Inklusionsreform erforderlich würden, und systemimmanenten Widersprüchen Inklusion dennoch ‚erfolgreich‘ umsetzen könne (Erhardt, 2017; Siedenbiedel, 2016).

(4) Im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs wird Inklusion am Gymnasium insbesondere anhand von ‚Erfolgsgeschichten‘ erzählt. Dabei werden diese über Erfahrungen ‚erfolgreicher‘ Inklusion am Gymnasium als ‚möglich‘ hervorgebracht. Die Funktion solcher Beispiele wird durch das diskursiv-strategisch eingesetzte und in der Publikation auch visuell abgesetzte Zitat explizit formuliert: „Nichts ist überzeugender als gute Beispiele. Sie können auch hartnäckige Zweifler überzeugen“ (von der Groeben, 2013, S. 9). So seien Erfahrungen zudem „überzeugender und anregender als grundsätzliche Diskussionen“ (Wertgen & Hölzner, 2014, S. 40). In den vor allem in Praxiszeitschriften veröffentlichten Publikationen wird dargestellt, wie die jeweils vorgestellte Einzelschule mit den Herausforderungen von Inklusion am Gymnasium konkret umgegangen sei und sich zu einem ‚inkluisiven Gymnasium‘ entwickelt habe. Zudem finden sich zusammenfassende Schilderungen über Unterrichtsmethoden, die für Inklusion als erfolgreich erlebte Methoden dargestellt werden (vgl. Baßmann, 2014; Langer, 2017; Niessen, 2013; Schäpers & Brautmeier, 2016; Wertgen & Hölzner, 2014).

(5) Dabei weisen die schulpädagogisch-programmatischen Texte kaum Bezüge zu erziehungswissenschaftlichen Studien beziehungsweise empirischen Befunden, sondern vergleichsweise viele Verweise zu medialen Veröffentlichungen auf. So werden vor allem journalistische Beiträge zitiert und medial-öffentliche Diskurse aufgerufen (vgl. Bosse, 2016, S. 46; Siedenbiedel, 2017, S. 2), mit denen in Bezug auf exemplarische Darstellungen von Menschen mit Behinderungen, die in ihrer Schulzeit oder im Arbeitsleben erfolgreich waren oder sind, das Potenzial von Inklusion legitimiert werden kann. Auf quantitativ-empirische Studien wird nur in einigen wenigen Argumentationen für Inklusion an Gymnasien zurückgegriffen,

die nach den Effekten von Inklusion fragen und zeigen würden, dass Schülerinnen und Schüler ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Klassen nicht weniger lernen als in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. z. B. Erhardt, 2017, S. 187–191).

Anhand der herangezogenen schulpädagogisch-programmatischen Publikationen ließ sich zeigen, wie Vorstellungen der Umsetzbarkeit von Inklusion am Gymnasium entworfen werden. Diese Vorstellungen werden dadurch möglich, dass in den Texten zwar zuerst auch kritische Einwände gegen Inklusion aufgerufen werden, im Anschluss jedoch in unterschiedlicher Weise im Sinne von ‚Überzeugungsstrategien‘ und mit unterschiedlichen Legitimierungen widerlegt werden. Neben diesen ‚Überzeugungsstrategien‘ ist ein wesentliches Argument zudem die Anschlussfähigkeit von Inklusion an bereits bekannte Diskurse, wie zum Beispiel den Heterogenitätsdiskurs, Fragen des Schulsystems und Diskussionen über eine veränderte Schüler*innenschaft. Inklusion wird in diesen ausgewählten Publikationen des schulpädagogisch-programmatischen Diskurses in expliziter Form thematisiert, um Legitimierungen der Umsetzung von Inklusion zu entwerfen. Der ‚Ausnahmefall‘ wird in diesem Diskurs somit durch diese explizite und Inklusion legitimierende Thematisierung hervorgebracht.

1.4 Fazit: Zur Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Gymnasium bisher insgesamt nur eine marginale Rolle in der Inklusionsreform – in meiner Analyse aufgezeigt an der Bildungsstatistik, den vorliegenden empirischen Studien und schulpädagogisch-programmatischen Publikationen – spielt und somit als ‚Ausnahmefall‘ konstruiert wird. Dies zeigt sich auch dadurch, dass das Gymnasium in Publikationen der Bildungsstatistik zum Teil gar nicht erst explizit als Schulform ‚auftaucht‘. Durch die Zusammenfassung mit anderen Schulformen der Sekundarstufe I wird es zudem als unwichtig oder weniger wichtig für die Inklusionsreform restabilisiert. Betrachtet man die Anzahl der Studien, in der das Gymnasium beziehungsweise Akteurinnen und Akteure der Umsetzung der Inklusionsreform explizit zum Thema werden, kann es auch hier als ‚Ausnahmefall‘ beschrieben werden. In den meisten quantitativen Studien stellen (angehende) Gymnasiallehrkräfte nur einen geringen oder keinen Anteil des Samples dar. In den Studien wird der ‚Ausnahmefall‘ auch hervorgebracht, indem ein Spannungsfeld zwischen dem Gymnasium und der Inklusionsreform konstruiert wird. Auch für programmatische Diskurse lässt sich feststellen, dass zwar Ratgeberpublikationen zu Inklusion in der Sekundarstufe I vorliegen, aber auch das Gymnasium – mit einer Ausnahme – nicht thematisiert wird und somit nicht ‚auftaucht‘. In den programmatischen Diskursen wird deutlich, dass aufgrund dieser Situation Argumente erforderlich werden, die Inklusionsreform am Gymnasium zu legitimieren, indem zum Beispiel die Potenziale von Inklusion für das Gymnasium

betont und Anschlussfähigkeit an Heterogenitätsdiskurse hervorgehoben werden. Dementsprechend werden Legitimierungen, Inklusion am Gymnasium zu wollen und als vorstellbar ins Spiel zu bringen, produziert, wodurch eine besondere Legitimierungsbedürftigkeit der Inklusionsreform für das Gymnasium entsteht. Dieser Legitimierungsbedürftigkeit wird durch Argumentationen in Form von unterschiedlichen ‚Überzeugungsstrategien‘ Rechnung getragen. Das Gymnasium erfährt in diesen Diskursen somit zwar eine explizite Thematisierung, wird jedoch durch die eingesetzten Legitimierungen wiederum als ‚Ausnahmefall‘ in der Inklusionsreform restabilisiert.

2 Theoretische Fundierung und Forschungsdesign der Studie

Vor dem Hintergrund der Beobachtungen, dass das Gymnasium als ‚Ausnahmefall‘ der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung konstruiert wird, stellt sich angesichts der Erwartungen und Ansprüche für die Lehrkräftebildung (und deren zukünftige Entwicklung) zunächst die Frage, wie Studierende, die später an Gymnasien oder weiterführenden Schulen mit einer gymnasialen Oberstufe unterrichten werden, über Unterricht, Schule sowie Schülerinnen und Schüler im Kontext der Inklusionsreform sprechen und welche Vorstellungen über Inklusion sie wie entwerfen. Inklusion am Gymnasium wird zudem – vor allem in programmatischen Diskursen – als in besonderer Weise legitimierungsbedürftig hervorgebracht, woraus die Frage resultiert, wie als zukünftige Akteurinnen und Akteure der Reform adressierte Studierende des gymnasialen Lehramts die Nicht-/Umsetzbarkeit von Inklusion (am Gymnasium) de-/legitimieren und welche Positionierungen sich rekonstruieren lassen. Diese Fragen sind auch vor dem Hintergrund der Zusammenfassung des Forschungsstands von Lorenz et al. (Kapitel II in diesem Band) interessant, für den sie schreiben, dass Inklusion in der Tendenz zugestimmt wird, sich die Umsetzung aber nicht im eigenen Unterricht vorgestellt werden kann („Inklusion ja, aber nicht im eigenen Unterricht“ (ebd.)).

Für diese Fragen orientiere ich mich an dem differenztheoretischen Ansatz Hirschauers (2014) und normalismustheoretischen Arbeiten (Waldschmidt, 2009) und schlage ein diskursanalytisches Vorgehen vor, mit dem konkret danach gefragt werden kann, wie im Sprechen über Inklusion welche Differenzen im Sprechen über Schülerinnen und Schüler – ohne von im Inklusionsdiskurs bekannten Kategorien auszugehen – (nicht) aktualisiert werden. Wenn man davon ausgeht, dass das Gymnasium bisher als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs bezeichnet werden kann, wird es durch die Perspektive auf Normalität möglich, zu analysieren, wie Unterricht und das Gymnasium mit welchen (machtvollen) Effekten entworfen werden, wenn in Studierendendiskursen über Inklusion gesprochen wird. Eine diskursanalytische Perspektive einzunehmen erlaubt es darüber hinaus, Positionierungen und Legitimierungen dieser Konstruktionen zu

rekonstruieren und zu fragen, welche diskursiven Ordnungen mit welcher Funktion wie aufgerufen und restabilisiert werden.

Zur Verdeutlichung der theoretischen Fundierung und meines empirischen Vorgehens sollen zunächst die differenz- und normalismustheoretischen Bezüge und deren Verknüpfung dargestellt werden (2.1), woraufhin die Entscheidung für ein diskursanalytisches Vorgehen näher begründet wird (2.2). Anschließend werden das Sampling (2.3) und das methodische Vorgehen und die Analysestrategie (2.4) der Studie näher erläutert.

2.1 Differenz und Normalität

Zunächst soll anhand des differenztheoretischen Ansatzes Hirschauers (2014) und der Bezugnahme auf normalismustheoretische Arbeiten (Link, 1996; Waldschmidt, 2009) verdeutlicht werden, wie für meine Studie Differenz und Normalität verstanden und für die empirische Analyse genutzt werden. Zudem wird beschrieben, wie ‚Behinderung‘ als besondere Differenzkategorie reflexiv in die Analyse einbezogen werden kann. Dafür werden zuerst kurz die Grundzüge der jeweiligen Theorien beschrieben und anschließend ausgeführt, wie die beiden Perspektiven miteinander in der Analyse von Differenz- und Normalitätskonstruktionen verbunden werden können.

Mit dem differenztheoretischen Ansatz Hirschauers (2014) wird nicht von Differenzen oder einem Gebrauch von Kategorisierungen, die als ‚natürlich gegeben‘ verstanden werden, ausgegangen. Stattdessen werden diese als sozial konstruiert, prozesshaft und kontingent verstanden. Der Analysefokus wird auf das Werden und Gewordensein von Differenzen gelegt (vgl. Rabenstein, 2019; Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner 2018, S. 16). Dabei wird die Frage gestellt, „wie welche Differenzen im Kontext von Schule und Unterricht entstehen, hervorgehoben und bedeutsam gemacht werden“ (Tervooren et al., 2018, S. 16; vgl. auch Hirschauer, 2014), um davon ausgehend Fragen von Ein- und Ausschluss – als diskursive Effekte – beantworten zu können (Rabenstein, Gnauck & Schäffer, 2019; Rabenstein, Laubner & Schäffer, 2020). Übergreifend wird in der empirischen Analyse im Anschluss an die differenztheoretischen Arbeiten von Hirschauer die Frage gestellt: „Welche Differenz ist wann und wo in Kraft?“ (Hirschauer & Boll, 2017, S. 13; Herv. i. O.).

Damit wird zum einen analysiert, wie welche Differenz (nicht) aktualisiert wird²⁶. Zum anderen können sowohl die Aktualisierungen und Temporalisierungen als

²⁶ Zu analysieren, welche Differenz in Kraft gesetzt wird, bedeutet nicht, nur nach bestimmten Differenzdimensionen oder -kategorien (Geschlecht, Alter, Herkunft usw.) zu fragen. Stattdessen können auch ganz andere aufgerufene Differenzierungen vollzogen werden, zum Beispiel wenn über eine Schülerin beziehungsweise einen Schüler gesprochen wird, die beziehungsweise der etwas (nicht) kann (vgl. hierzu die Rekonstruktion bei Rabenstein et al., 2020). Damit kann das Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungen analysiert werden, aus denen in ihrer Aufsichtung zum Beispiel Benachteiligungen als diskursive Effekte entstehen können.

auch die Relativierungen und Modifikationen (im Verlauf) von Differenzierungen analysiert werden. Die inter- und intrakategoriale Unterschiedlichkeit der Differenzen kann somit mit einbezogen werden. Neben der Frage der Differenzaufrufung ist zudem die situative Funktion ihres Aufrufens von Interesse, zum Beispiel hinsichtlich der Analyse von Positionierungen in Studierendendiskursen. In dieser Perspektive kann also analysiert werden, welche Differenzen aktualisiert, wieder vergessen oder neutralisiert werden und wie diese aufgerufenen Differenzen zusammenwirken (Merl & Herzmann, 2019; Rabenstein et al., 2020; Tervooren & Pfaff, 2018).

Als eine besondere Differenzkategorie kann – im Zuge der aktuellen Reformdebatten zu Inklusion – die Kategorie ‚Behinderung‘ beschrieben werden. Begründet werden kann diese Konjunktur damit, dass ‚Behinderung‘ bisher (und z. T. nach wie vor) ein „explizites Unterscheidungsmerkmal“ (Tervooren & Pfaff, 2018, S. 32) darstellt, mit dem im deutschen Schulsystem eine bestimmte Lernortzuweisung und damit auch Bildungschancen verbunden waren und sind, während andere Differenzkategorien, „wie soziales Milieu oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (ebd.), in dieser Frage impliziter bleiben (ebd.).

Mit der Thematisierung einer bestimmten Kategorie geht immer auch die Gefahr der Reifizierung einher (Rabenstein et al., 2020). Diesem Risiko wird mit einem Verständnis von ‚Behinderung‘ als soziale und kulturelle Konstruktion begegnet, mit dem zudem der „sehr hohe[n] Kontingenz“ (Waldschmidt, 2014, S. 188) der Kategorie ‚Behinderung‘ Rechnung getragen werden kann. Für die Analyse im Sinne dieses Modells stellen die „Erfahrungen aller Gesellschaftsmitglieder“ (Waldschmidt, 2005, S. 26) den Ausgangspunkt dar. ‚Behinderung‘ wird dann vielmehr als heuristisches Moment genutzt, „dessen Analyse kulturelle Praktiken und gesellschaftliche Strukturen zum Vorschein bringt, die sonst unerkannt geblieben wären“ (Waldschmidt, 2005, S. 26). ‚Behinderung‘ als kulturelle Konstruktion zu verstehen, bedeutet in der empirischen Anwendung sowohl Brüche als auch Kontinuitäten in dem jeweils untersuchten Diskurs herauszuarbeiten, dabei sowohl – differenztheoretisch betrachtet – ‚Nicht-/Behinderung‘ als auch ‚Normalität‘ zu fokussieren. Mit dieser Perspektive rückt somit ebenso ‚Normalität‘ in den Analysefokus. ‚Behinderung‘ gelte – im Vergleich zu anderen Differenzkategorien und im Sinne einer negativen Bewertung – als „das entschiedene Gegenteil von Normalität“ (Waldschmidt, 2014, S. 187), allerdings sind „behinderte und nicht behinderte Menschen (...) keine binären, strikt getrennten Gruppierungen, sondern einander bedingende, interaktiv hergestellte und strukturell verankerte Komplementaritäten“ (Waldschmidt, 1998, S. 25). Die differenztheoretische Unterscheidung – das „Differenzverhältnis“ (Schneider & Waldschmidt, 2012, S. 129) – wäre also vielmehr ‚Nicht-/Behinderung‘. ‚Behinderung‘ werde weiterhin als „>gemeinsam geteilte<, kollektiv wirksame Abgrenzungskategorie >gebraucht<, damit im Kontrast so etwas wie >Normalität< entstehen kann“ (ebd.; Herv. i. O.). Damit kommt die diskursive Funktion dieser Kategorie für die Herstellung von Normalität in den Fokus der Analyse. Als eine

weitere Möglichkeit der Unterscheidung spricht Waldschmidt auch von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘: „Normalität und Abweichung“ seien „Schattenbegriffe“, die als „komplementär zu einander, sich gegenseitig bedingend und aufeinander verweisend“ (Waldschmidt, 2007, S. 126) verstanden werden können, sodass sich ‚Behinderung‘ „als ein paradigmatischer Fall von Abweichung“ (ebd.) darstellt.

In der vorliegenden Studie interessieren in analytischer Perspektive ‚Normalitätskonstruktionen‘, dabei wird jedoch ‚Normalität‘ nicht im gegenteiligen Sinne zu ‚Behinderung‘ verstanden, sondern das Wechselspiel beziehungsweise das Aufeinanderangewiesensein von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ für die Hervorbringung von ‚Nicht-/Behinderung‘ wird fokussiert.

Der Zusammenhang von Differenz und Normalität zeigt sich darin, dass „Normalität und Normalisierungen (...) in Differenzierungsprozessen dann markiert [werden], wenn es um die Frage von Ein- und Ausschlüssen bestimmter Personengruppen und damit verbundener Grenzziehungen geht. (...) Zentral ist die Prämisse, dass (...) das Normale über das Nicht-Normale bestimmt wird“ (Rabenstein et al., 2020, S. 194). Damit kann die differenztheoretische Perspektive auf die Analyse von Studierendendiskursen durch die Rekonstruktion von Normalitätskonstruktionen erweitert werden.

Hierfür ermöglichen normalismustheoretische Arbeiten (Waldschmidt, 2009; Waldschmidt, Klein, Tamayo Korte, 2007) eine sensibilisierende Perspektive. In diesen stehen ebenso keine Analysen zu ‚Behinderung‘ im Fokus, sondern vor allem die „gemeinhin nicht hinterfragte ‚Normalität‘“ (Waldschmidt, 2005, S. 25), weswegen diese anschlussfähig an die bisherigen Ausführungen sind. Unterschieden wird dabei zwischen Normalität und Normativität. So werde Normalität produziert durch Massenerhebungen, daran ausgerichteten Verteilungen von Mehrheiten und Durchschnittswerten und Vergleichen im Verhältnis zu diesen Durchschnitten. Normativität ist binär strukturiert und fungiert als Orientierung für Verhalten, zum Beispiel – hinsichtlich schulischen Verhaltens oder bestimmter Verhaltenserwartungen – in Geboten/Verboten und Gesetzen. Der Zusammenhang von Normalität und Normativität besteht darin, dass durch eine Orientierung an der Normalität zum Beispiel neue Gesetze, also auch neue normative Normen, entstehen (Dumiak & Laubner, 2017; Schmidt, 2017). Exemplarisch wären hier Schulgesetzänderungen im Anschluss an die Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu nennen, die Veränderungen der Schüler*innenschaft an Regelschulen²⁷ zur Folge haben (können). Damit wird

²⁷ An dem Begriff der Regelschule, wie er aktuell Verwendung findet, verdeutlicht sich die Restabilisierung der Unterscheidung Nicht-/Behinderung. Grundschulen, Schulen der Sekundarstufen I und II und Förderschulen sind allgemeinbildende Schulen. Um jedoch die Frage der Nicht-/Beschulbarkeit an einer Schule in Abgrenzung zur Förderschule zu thematisieren, wird ebendieser Begriff erforderlich. Mit Bezug auf Tervooren (2017) kann für diese Begriffswahl jedoch darauf verwiesen werden, dass hierdurch die Abtrennung des Besonderen vom Allgemeinen, wie es auch aus historisierender Perspektive für unser Schulsystem analysiert wurde, restabilisiert wird.

Inklusion zu einer normativen Norm, zu der sich (angehende) Lehrkräfte in ein Verhältnis setzen (müssen).

Darüber hinaus kann zwischen zwei Diskursstrategien unterschieden werden: dem Proto- und dem flexiblen Normalismus (Link, 1996). Die protonormalistische Diskursstrategie fixiert Normalität und deren Grenzen in einem engen, begrenzten Rahmen. Die Grenzen dienen als Richtwert, wodurch eine Einteilung in normal und abweichend entsteht. Eine Flexibilisierung dieser Einteilung wird durch die flexibel-normalistische Diskursstrategie möglich, sodass zum einen Normalitätszonen ausgeweitet und zum anderen Abweichungen reduziert werden können (Schmidt, 2017). Diese normalistischen Strategien können als Heuristik dienen, „um wesentliche Phänomene der modernen Konstruktion von Gesellschaftlichkeit zu erklären“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 16). Bezogen auf die Analyse von Grenzziehungen und -flexibilisierung im Sprechen über Schülerinnen und Schüler und der entworfenen Vorstellbarkeit von Nicht-/Beschulbarkeit ist davon auszugehen, dass beide Diskursstrategien „im Wechsel auftauchen“ (Rabenstein et al., 2020, S. 194) oder sich auch gegenseitig bedingen – also zum Beispiel mit der Ziehung einer Grenze zugleich Flexibilisierung möglich werden können. Eine Konkretisierung dieser theoretischen Annahmen für die Fragestellungen dieser Studie erfolgt unter 2.3 und 2.4. Zuvor wird die Wahl des diskursanalytischen Vorgehens näher begründet.

2.2 Begründung des diskursanalytischen Vorgehens

Ein diskursanalytisches Vorgehen kann für diese Fragestellungen als erkenntnisgewinnend eingeschätzt werden, da für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen das Interesse den „widersprüchlichen (Re)Produktions- und Transformationsprozessen sozialer und pädagogischer Ordnungen und Praktiken sowie der Konstruktion pädagogisch relevanter Gegenstände in fachlich-professionellen, wissenschaftlichen, bildungspolitischen und medialen Debatten“ (Fegter et al., 2015, S. 9) gilt. Dies schließt in zweierlei Hinsicht an die bisherigen Ausführungen an. Zum einen können vor dem Hintergrund der Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs in einem mehrgliedrigen und homogenisierenden deutschen Schulsystem solche Widersprüchlichkeiten als konstitutiv angenommen werden. Zum anderen erweisen sich der differenztheoretische und vor allem der normalismustheoretische Ansatz als anschlussfähig an das Interesse eines diskursanalytischen Zugangs. Der Schwerpunkt liegt, wie es Waldschmidt (2009) für ihre diskursanalytische Studie beschreibt, – gegenstandsbezogen – auf der Rekonstruktion sowohl von „Dichotomisierung[en] von Grenzziehungen zwischen Behinderung und Normalität“ (Waldschmidt, 2009, S. 314) als auch von Kontinuitäten und Verschiebungen von Normalitätsvorstellungen.

Darüber hinaus kann mit einem diskursanalytischen Vorgehen der Kritik begegnet werden, wie sie sich für die in 1.2 analysierten Studien herausarbeiten lässt. So gerät in der quantitativen Forschung die Frage, wie Inklusion und

inklusive Unterricht am Gymnasium – jenseits der in der Tendenz positiven Zustimmungen zu Inklusion – in der Umsetzung, unter welchen Bedingungen und für welche Schüler*innenschaft wie konstruiert wird, nicht in den Fokus der Analyse. Es bleibt zudem offen, ob und wie (Gymnasial-)Lehramtsstudierende an das den Studien zugrunde gelegte Unterrichtsverständnis anschließen und inwiefern und welche normative(n) Zielsetzungen von Inklusion (wie) geteilt werden. In den Fragebögen wird sich zudem an einem sonderpädagogischen Kategoriensystem orientiert. Bezugnehmend auf die Erkenntnisse aus der Analyse der Bildungsstatistik ist diese Orientierung problematisch, da an Gymnasien bisher nicht oder kaum mit einer veränderten Schüler*innenschaft zu rechnen ist.

Einen weiteren kritischen Aspekt des Gebrauchs der Kategorien in der Forschung ist, dass diese Kategorien als eindeutig und auf die Person fokussierende Merkmale und somit als Personeneigenschaften verstanden werden, die Unterschiede innerhalb von Kategorien unberücksichtigt lassen (Waldschmidt, 2014). Zudem wird die Relevanz solcher Kategorien für das pädagogische Handeln von Lehrkräften vorausgesetzt, was jedoch, wie Gasterstädt & Urban (2016) in einer Studie zeigen, nicht der Fall sein muss.

Ausgehend von dieser Problematisierung der bisherigen Forschung ist in der vorliegenden Studie in diskursanalytischer Perspektive gefragt worden, welche Differenzen – oder auf die bisherige Forschung übertragend welche Kategorien – wie hervorgebracht und ‚eingesetzt‘ werden und wie Normalität und Abweichungen davon konstruiert werden. Damit wird es auch möglich, das Zusammenspiel verschiedener potenzieller Benachteiligungsdimensionen einzubeziehen und intrakategoriale Unterschiede zu berücksichtigen. Zugleich können machtvollere Effekte beim Aufrufen von im Diskurs bekannten Kategorien analysiert werden, beispielsweise bei der Frage danach, welche Grenzziehungen und -flexibilisierungen sich hinsichtlich einer Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule beobachten lassen und welche professionelle Nicht-/Zuständigkeit wie produziert wird. Dabei wird nicht dem normativen Anspruch gefolgt, sich für alle Schülerinnen und Schüler zuständig fühlen zu müssen (Gehde et al., 2016), sondern es wird gefragt, wie Nicht-/Zuständigkeit im Unterricht für Schülerinnen und Schüler sich wie (nicht) vorgestellt werden kann und wie diese diskursiv legitimiert werden.

Einen weiteren möglichen Erkenntnisertrag diskursanalytischer Forschung stellen Fragen der Legitimierung dar. Als Beispiel wären die in der bisherigen Inklusionsforschung zu (angehenden) Lehrkräften als relevant hervorgebrachten geringen Erfahrungsmöglichkeiten und -kontexte, wie sie sich für Inklusion an Gymnasien und in der (gymnasialen) Lehrkräftebildung vermuten lassen, zu nennen. In der quantitativen Einstellungsforschung werden unterschiedliche erklärende Variablen wie Erfahrung oder Kontakt für die Einstellungen zu Inklusion herausgearbeitet. Ähnlich verhält es sich bei der Diskussion der Ergebnisse in der Studie von Gehde et al. (2016), die mit den unterschiedlichen

Berufserfahrungen und privaten Erfahrungen der beiden Lehrerinnen in Verbindung gebracht werden.

In diskursanalytischer Perspektive wird in dieser Studie nicht von einer (hohen) Bedeutsamkeit von (praktischen) Erfahrungen ausgegangen oder die Ergebnisse vor dem Hintergrund nicht-/vorhandener Erfahrungen diskutiert. Es wird stattdessen gefragt, wie welche (nicht vorhandenen) Erfahrungen im Sprechen über Inklusion als Legitimierungen eingesetzt werden. Damit kommt der Zusammenhang von Einflussfaktoren, wie etwa ‚Erfahrungen‘, und Einstellungen, die Individuen zuzurechnen sind, sowie gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskursen – beispielsweise die Diskussion über unterschiedliche Schulformen und die Umsetzung von Inklusion – in den Fokus der Analyse. Wie im Folgenden (vgl. 3.4) zu zeigen sein wird, können aufgerufene ‚Erfahrungen‘ in besonderer Weise Konstruktionen von Normalität und Positionierungen zu Inklusion de-/legitimieren.

Die Analyse von Legitimierungen und Positionierungen (Wrana 2012, 2015) stellt somit, wie anhand dieses Beispiels verdeutlicht, einen wesentlichen Erkenntnisertrag diskursanalytischer Forschung dar. In den Legitimierungen, in denen normative Bezüge (Wertungen) aufgerufen werden, entstehen Positionierungen (Rabenstein et al., 2020), das heißt es kann analysiert werden, welche Positionierungen, zum Beispiel zu Inklusion und der Frage nach Nicht-/Beschulbarkeit vollzogen werden. Dabei zeigen sich Positionierungen als Annahme eines kollektiven Geschehens, das heißt es wird davon ausgegangen, dass sich Einstellungen Einzelner zu Inklusion im Zuge vorherrschender und umkämpfter Vorstellungen zu Normalität, Nicht-/Behinderung und Schule entwickeln und legitimiert werden.

Diese Positionierungen schließen an eine bereits laufende Praxis an, in denen etablierte, widerstrebende (Wissens-)Ordnungen und Positionen bestehen, zwischen denen im praktischen Vollzug von Positionierungen eine Selektion und Entscheidung stattfindet. Wrana (2015, S. 129) betont, dass man sich „[...] nicht nicht positionieren“ könne. In den Positionierungen werden diskursive Ordnungen aktualisiert, stabilisiert, aber womöglich auch verschoben und transformiert, weil sie nicht vorhersehbar sind und unerwartet erfolgen. Der „Akt der Positionierung ist [...] das Moment eines diskursiven Kampfes um die Gültigkeit von Wissensordnungen“ (Wrana, 2015, S. 129). Weiterhin – darauf kann in diesem Beitrag aber nicht näher eingegangen werden – werden durch das Anerkennen bestimmter Wissensordnungen Sprechende als Subjekte performativ hergestellt und positioniert, da der Akt des Positionierens in Auseinandersetzung mit bestehenden (diskursiven Wissens-)Ordnungen immer auch ein Subjektivierungsverhältnis darstellen kann (Wrana, 2012, S. 203ff.).

Alles in allem können mithilfe eines diskursanalytischen Vorgehens Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Inklusion und inklusiver Unterricht – in diesem Fall am Gymnasium beziehungsweise an Schulen der Sekundarstufe I (mit gymnasialer Oberstufe) – konstruiert werden. So wird beispielsweise deutlich, dass

inklusive Unterricht als Parallelstruktur zu einer Normal-Vorstellung von Unterricht entworfen wird, die zugleich mit dem Aufrufen gymnasialer Ordnungen (Gymnasialität²⁸) zusammenhängt (vgl. 3). Es werden somit nicht nur Aussagen in Bezug auf (Be-)Wertungen von Inklusion möglich, sondern auch zu Normalitätskonstruktionen, den Gegenständen (Inklusion, Unterricht) und deren zugrundeliegenden (pädagogischen) Ordnungen.

2.3 Sampling

In der vorliegenden Studie wurden Studierendendiskurse, die in Form von Gruppendiskussionen unter Studierenden erhoben wurden, diskursanalytisch ausgewertet, um einen Beitrag zur Beobachtung der Reformdiskussion (in der Lehrkräftebildung) zu leisten. Die Studierendendiskurse zu Inklusion sind – wie andere pädagogische beziehungsweise bildungspolitische Diskurse auch – mit weiteren Diskursen verbunden, da „verschiedene Ebenen pädagogischer resp. gesellschaftlicher Praxis in Beziehung gesetzt [werden] und unterstellt [wird], dass die untersuchten Verhältnisse durch diese Ebenen gewissermaßen ‚durchlaufen‘“ (Fegter et al., 2015, S. 35f.; vgl. Fußnote 18)²⁹.

In meiner Studie wurden Studierende des gymnasialen Lehramts aufgefordert, in Gruppendiskussionen über Inklusion zu sprechen. Meiner Forschung lege ich die Annahme zugrunde, dass Lehramtsstudierende im Master of Education nicht nur eigene Erfahrungen (als Schülerin oder Schüler) im Unterricht gesammelt haben, sondern sich auch durch ihre universitäre Ausbildung und zu absolvierende Praktika stets zu aktuellen Reformvorhaben in ein Verhältnis setzen. Dabei ist davon auszugehen, dass sie bezugnehmend auf eigene Erfahrungen, Inhalte der bildungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums und zum Beispiel medial-öffentliche Debatten von Anforderungen ihres zukünftigen Berufs ausgehen und im Sprechen über Inklusion (diskursive) Wissensordnungen aufrufen und (Normalitäts-)Vorstellungen über das, womit sie meinen, in der Schule rechnen zu können, entwerfen.

Insgesamt umfasst der Datenkorpus zwölf Gruppendiskussionen von jeweils etwa 45-minütiger Dauer, die im Jahr 2015 – als die Diskussion über Inklusion im

²⁸ Rabenstein, Kolbe, Steinwand und Hartwich (2009) arbeiten in ihrer Studie zu Ganztagschulen anhand von Interviews heraus, wie Schulleitungen Gymnasialität konstruieren. Demnach handle es sich bei Gymnasialität um den „Aufbau eines gymnasialen Habitus (...), der als die Fähigkeit der Schüler und Schülerinnen zur Selbstdisziplinierung verstanden wird“ (Rabenstein et al., 2009, S. 141) und als die Anforderung „selbstständig ihre Arbeit des Lernens auszuführen, ohne ständig von außen dazu angehalten zu werden“ (Rabenstein et al., 2009, S. 142). Weiterhin zählen dazu die Fähigkeiten, „Selbstverantwortung übernehmen zu können“, die „eigenverantwortliche Vorbereitung des nächsten Schultages“ (Rabenstein et al., 2009, S. 142) und Aufgaben in ihrer Dringlichkeit und Notwendigkeit hierarchisieren zu können.

²⁹ Wie diese Diskurse zu Diskursen beispielsweise von bereits praktizierenden Lehrkräften in ein Verhältnis gesetzt werden können, wird in dieser Studie nicht untersucht (vgl. hierzu auch Ergebnisse bei Rabenstein et al., 2019; Rabenstein et al., 2020).

Lehramtsstudium schon geführt wurde, aber noch wenig Angebote implementiert waren – durchgeführt wurden. Die Daten wurden im Rahmen einer Lehrforschung zu Beginn des Masterstudiums erhoben, in der jeweils ein oder zwei Gymnasiallehramtsstudierende jeweils drei bis vier Kommilitoninnen und Kommilitonen zu Inklusion befragten. Die Gruppen setzten sich aus Studierenden für das gymnasiale Lehramt zusammen, die mindestens eins von zwei oder drei Unterrichtsfächern gemeinsam studierten³⁰. Ein hoher Bekanntheitsgrad unter den Studierenden kann also für die Gruppendiskussionen angenommen werden. In den Gruppendiskussionen wurden die Studierenden zu ihren Sichtweisen zum Thema Inklusion befragt, indem Inklusion entweder aufgrund einer Schulgesetzänderung in dem Bundesland, in dem die Erhebung stattfand, als rechtliche Vorgabe gerahmt oder Inklusion vorab als Herausforderung für die angehenden Lehrkräfte beschrieben wurde. Die Kategorie ‚Behinderung‘ wurde durch die Interviewenden nicht explizit angesprochen, eine diesbezügliche Positionierung seitens der Studierenden ergab sich im Verlauf der Diskussionen (u. a. auch durch Nachfragen der Interviewenden, die im Seminar im Vorfeld gemeinsam entwickelt wurden).

Bei der Reflexion der darzustellenden Ergebnisse ist die Erhebungssituation mit zu berücksichtigen. An der Universität, an der die Erhebung stattfand, kann neben dem Lehramt für berufsbildende Schulen mit dem Hauptfach Wirtschaftspädagogik insbesondere das Lehramt für Gymnasien, wie es in dem Bundesland heißt, studiert werden, sodass die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen auch explizit als Gymnasiallehramtsstudierende angesprochen wurden. Zudem wurde das Gymnasium in den Gruppendiskussionen von den Interviewenden auch explizit zum Thema gemacht. Wie die theoretisch-methodologischen Überlegungen die Auswertungen leiteten, fasse ich im Folgenden zusammen.

2.4 Methodisches Vorgehen und Analysestrategie

Die Gruppendiskussionen wurden in einem ersten Schritt thematisch kodiert, um einen Überblick über die Themen zu bekommen, die auftauchten und diskutiert wurden (vgl. Flick, 2002; Wrana, 2012, S. 168; Wrana, 2014; für die Analyse von Gruppendiskussionen in diskursanalytischer Perspektive: vgl. Fegter, Hontschik, Kadar, Sabla & Saborowski, 2019; Geipel, 2019). Anschließend wurden Textstellen ausgewählt, in denen sowohl – allgemein und auch mit explizitem Bezug zur Schulform Gymnasium – über Schule, Unterricht sowie Schülerinnen und Schüler als auch über antizipierte zukünftige Anforderungen an den Beruf als Lehrkraft, das Lehramtsstudium im Kontext der Inklusionsreform und das studierte Unter-

³⁰ Die Zusammensetzung der Gruppen lag dem ursprünglichen Erkenntnisinteresse zugrunde, wie Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer über Schule und Unterricht im Kontext der Inklusionsreform sprechen und welche diskursiven (Wissens-) Ordnung wie aufgerufen werden. Mit Ausnahme der Gruppe der Studierenden des Faches Werte und Normen finden sich jedoch keine wesentlichen Unterschiede (vgl. 3.1).

richtsfach der Teilnehmenden gesprochen wurde. Die Auswahl der Textstellen orientierte sich an der erkenntnisleitenden Fragestellung. Nicht berücksichtigt wurden zum Beispiel Textstellen, in denen über mediale oder politische Debatten zu Inklusion gesprochen wurde. Bei den Textstellen handelt es sich in den meisten Fällen um längere Abschnitte, in denen über die oben genannten Themen gesprochen wurde. Insgesamt ist auffällig, dass in den Gruppendiskussionen nur selten eine Diskussion über Inklusion im eigentlichen Sinne entstand und eher von einer geringen interaktiven Dichte mit der Beteiligung der Teilnehmenden gesprochen werden kann. Es finden sich zwischendurch vor allem zustimmende Sprechakte von anderen Teilnehmenden zu Positionierungen der Sprechenden.

In der Analyse der Textstellen wurde danach gefragt, wie in diesem reformorientierten Sprechen über Inklusion über Schule, Unterricht, Schülerinnen und Schüler sowie antizipierte Anforderungen an Lehrkräfte gesprochen wird und welche Legitimierungen und Positionierungen sich beobachten lassen. Die Textstellen wurden sequenziell ausgewertet und rekonstruiert, wie diese Konstruktionen mit welchen machtvollen Effekten (Nicht-/Beschulbarkeit; Ein- und Ausschluss) vollzogen werden. Dabei wird mit Bezug auf Hirschauer (2014) und normalismustheoretische Arbeiten (Waldschmidt, 2009) gefragt, welche Differenzen (nicht) aktualisiert und aufgerufen werden und welche Konstruktionen von Normalität sich rekonstruieren lassen. Zudem wird analysiert, wie diese Konstruktionen legitimiert werden, welche Positionierungen sich beobachten lassen und welche Funktion diese Aktualisierungen und Konstruktionen für eine De- und Re-/Stabilisierung einer diskursiven Ordnung (Gymnasialität) haben (vgl. die ausführliche Darstellung heuristischer Fragen zur Analyse diskursiver Praktiken des Differenzierens und Normalisierens: Rabenstein et al., 2020).

Durch die Analyse werden Normalitätskonstruktionen von Unterricht und Lernenden im Zusammenspiel mit in den Studierendendiskursen vollzogenen Grenzziehungen und -flexibilisierungen rekonstruiert. Zudem stelle ich dar, welche Positionierungen in den Studierendendiskursen hervorgebracht und welche Legitimierungen diskursiv vollzogen werden. Die rekonstruierten Normalitätskonstruktionen können als vergleichsweise ‚stabil‘ und in ihrer restabilisierenden Funktion verstanden werden. Es lassen sich in den Gruppendiskussionen dieser Erhebung nur wenige Brüche oder Diskontinuitäten beobachten, sodass die Ergebnisse Einblicke über in den Studierendendiskursen dominante Konstruktionen ermöglichen.

Wenn von Konstruktionen einer Nicht-/Beschulbarkeit, Nicht-/Teilnahmefähigkeit oder Nicht-/Zuständigkeit gesprochen wird, sind diese nicht binär zu verstehen. Im Sprechen über Inklusion werden Vorstellungen von zum Beispiel Nicht-/Teilnahmefähigkeit entworfen, die sich auch zwischen diesen Polen bewegen, wie es Drope, Laubner, Petersen und Rabenstein (2020) auch für die Kategorie ‚Nicht-/Machtbarkeit inklusiven Unterrichts‘ im Sprechen von Studierenden über ein inklusives Praktikum diskutieren.

Neben den (Normalitäts-)Konstruktionen werden fünf rekonstruierte Legitimierungen und Positionierungen einzeln näher beschrieben; die Konstruktionen werden jedoch immer in vielfältiger Weise legitimiert. Zudem können unterschiedliche Positionierungen im Sprechen vollzogen werden.

Die Darstellung der Ergebnisse wechselt zwischen zitierten Textstellen, die die rekonstruierten Konstruktionen plausibilisieren und veranschaulichen, und einem Herausarbeiten dieser mit dem Ziel, nachzuvollziehen, was in den Gruppendiskussionen wie gesagt wird und wie welche Bedeutung damit hervorgebracht wird. Detaillierte Rekonstruktionen, wie es an anderer Stelle der Fall ist (Rabenstein et al., 2020), werden hier nicht wiedergegeben.

3 Empirische Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse zu der Frage, wie über Unterricht, Schülerinnen und Schüler sowie das Gymnasium in Diskursen Studierender des gymnasialen Lehramts gesprochen wird, vorgestellt. Darüber hinaus wird dargestellt, welche Legitimierungen dieser Konstruktionen sich rekonstruieren und welche Positionierungen sich beobachten lassen. Im Kern wird deutlich, dass Fragen der Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule beziehungsweise am Gymnasium und Grenzziehungen/-flexibilisierungen beantwortet werden durch das Zusammenspiel von Normalitätskonstruktionen von Unterricht und Unterrichtsfächern (3.1) sowie von Schülerinnen und Schülern (3.2). Daraufhin wird dieses Zusammenspiel von Normalitätskonstruktionen und der Produktion von Gymnasialität als besondere Lernkultur näher beschrieben (3.3). In allen drei Konstruktionen werden auch Fragen professioneller Nicht-/Zuständigkeit relevant. In den Studierendendiskursen lassen sich unterschiedliche Legitimierungen (vgl. Kapitel III in diesem Band) und Positionierungen zu diesen Normalitätskonstruktionen beobachten. Davon werden im Folgenden fünf näher dargestellt (3.4). Die Darstellung der empirischen Ergebnisse wird durch eine Zusammenfassung dieser abgeschlossen (3.5).

3.1 Konstruktionen von Unterricht und Unterrichtsfächern

In den Gruppendiskussionen wurde über Unterricht vor allem im Zusammenhang mit erwarteten beruflichen Anforderungen, der erwarteten Schüler*innenschaft und rechtlichen beziehungsweise organisatorisch-strukturellen Anforderungen, wie zum Beispiel vorgegebenen Curricula, gesprochen. Fragen der Gestaltung und Planung von Unterricht (im Anspruch von Inklusion) werden nur wenig diskutiert. Der Fokus soll daher darauf gerichtet werden, wie Unterricht in den Studierendendiskursen entworfen wird und welche Normalitätskonstruktionen sich – auch für das studierte Fach – rekonstruieren lassen.

In den Diskursen der Studierenden wird Unterricht im Kern als linear-fortlaufend, störungsfrei, entsprechend der Planung durchführbar, statisch und unveränderbar konstruiert beziehungsweise idealisiert. Diese Konstruktion wird im Folgenden als ‚Normal-Vorstellung von Unterricht‘ bezeichnet: Für mich wäre alles in Ordnung was meinen Unterricht nicht hindert also wo ich einfach nen Fluss haben kann wenn ich jetzt was erzähle (.) dann erzähl ich (F, 266–267). Es wird gesprochen, als sei dies nicht nur eine normative Vorstellung davon, wie Unterricht sein soll, sondern als sei dies gleichzusetzen mit alltäglich realisiertem Unterricht. Im Verlauf wird sich an dieser als Wirklichkeit konstruierten Vorstellung orientiert und eine Abweichung von dieser als schwer umsetzbar hervorgebracht, indem Unterricht als statisch und unveränderbar konstruiert wird: und dann brauchen die auch nicht im Unterricht sitzen wenn sie nicht mitkommen (C, 197). Wer in diesem Unterricht nicht mitkomme, könne von diesem auch nicht profitieren. Es wird aber erwartet, dass von Unterricht profitiert wird: ob den Kindern wirklich damit geholfen ist das sie halt in der normalen schule quasi sitzen aber gar nicht dem normalen unterricht folgen weil sie dazu nicht in der lage sind (E2, 238–240). Ergänzend zur Problematisierung, von diesem Unterricht nicht zu profitieren, wird dieser als Ganzes in seinem Fluss beeinträchtigt: das hält den Unterrichtsfluss einfach auf (F, 98).

Mit dieser Normal-Vorstellung von Unterricht kann dieser auch zur eigenen Sache und Aufgabe gemacht werden – so wird oft auch über Unterricht als eigener Unterricht gesprochen, wodurch der Selbstbezug der zukünftigen Lehrkräfte deutlich wird: Also mich in meinem Unterricht also mich würde das stören ich würde das nicht wollen (F, 272). Im Sprechen über dieses Verständnis von Unterricht wird sich auch als bereits praktisch tätige Lehrkraft positioniert (siehe 3.4). Es finden sich weitere, vor allem metaphorische Formulierungen, die diese Normal-Vorstellung (mit) unterstützen. Diese Formulierungen verdeutlichen zudem die präzisen Zielorientierungen der Normal-Vorstellung von Unterricht. So wird im Diskurs gesprochen von: fortfahren (B2, 553; B2, 572), weitermachen (B2, 550), regulärer Unterricht (S1, 261; S1, 262), voranmarschiert (E2, 271), durchpeitschen (E2, 272), durchbringen (F, 300). Zudem muss der Lehrplan [...] straight durchgezogen werden (F, 76) und auch eine Lehrkraft wird beschrieben als jemand, die seinen Unterricht durchzieht (B2, 646), den Lehrplan einhalten muss und dem Curriculum folgen (E2, 292) müsse. Pointiert lässt sich das an folgender Textstelle zeigen, in der zudem die Orientierung an der eigenen Person deutlich wird: und äh so zu ihrem fach normal unterricht versuchen weiterzuziehen also weiter durchzuführen so wie ichs geplant habe (P1, 341–343). An diesen metaphorischen Beschreibungen des Unterrichtsprozesses wird gleichzeitig deutlich, dass keine oder nur wenige Umwege im Unterricht vorstellbar erscheinen. Außerdem kann die Konstruktion einer Normal-Vorstellung von Unterricht damit konkretisiert werden. So zeigen sich Ordnungen einer Zeitlichkeit, das heißt neben der Linearität, Störungsfreiheit, Durchführ- und Unveränderbarkeit wird ein Verständnis von Unterricht als Prozess in der Zeit deutlich, der sich durch ein hohes Tempo, ein schnelles Voranschreiten und ein unter knappen Zeitressourcen erfolgtes Durchziehen auszeichnet (siehe 3.3). Diese

Ordnungen befinden sich auf der Ebene der Zeitstrukturen und beziehen das subjektive Zeiterleben von Schülerinnen und Schülern nicht mit ein.

Zudem lassen sich Formulierungen, zumeist Verben, identifizieren, die sich auf unterrichtliche Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie deren Leistungsverhalten beziehen und Schülerinnen und Schüler in der Tendenz als defizitär hervorbringen, wenn sie entsprechend der Normal-Vorstellung im Unterricht dem Verlauf nicht folgen (können): hinterherhinken (F, 301), auf der Strecke bleiben (E2, 404; E2, 791; evR, 464; S1, 320), nicht mitkommen (C, 194; F, 78–79). Daran anschließend zeigt sich, dass die Normal-Vorstellung von Unterricht an einer Synchronizität von Lehr- und Lernprozessen orientiert und aufrechtzuerhalten ist. In dieser Normal-Vorstellung von Unterricht können zugleich Normalitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern rekonstruiert werden, auf die unter 3.2 näher eingegangen wird.

In den Gruppendiskussionen dient die Normal-Vorstellung von Unterricht als Orientierung für das imaginierte eigene unterrichtliche Handeln. Sie wird als Ordnung aufgerufen, die es zu stabilisieren gilt: es halt die Frage wie weit das Unterrichtsgeschehen nicht negativ beeinflusst wird (W2, 62). Unterricht hingegen, wie er im Zusammenhang mit dem Anspruch an und dem Auftrag von Inklusion beschrieben wird, wird in einer vagen Vorstellung hervorgebracht, die vor allem über eine Abgrenzung von dieser Normal-Vorstellung produziert wird. Vor dem Hintergrund anstehender Veränderungen durch die inklusive Schulreform werden Möglichkeiten der Umsetzung diskutiert, die Parallelen zum programmatischen Inklusionsdiskurs zeigen (siehe 1.3). Im Sprechen über Unterricht wird die Notwendigkeit von (Binnen-)Differenzierung im Unterricht aufgerufen: Ja Inklusion ist einfach nur eine etwas anspruchsvollere Form der Differenzierung (P1, 434–435).

Zudem wird Inklusion unter der Bedingung einer Parallelstruktur zum ‚normalen‘ Unterricht für möglich gehalten, sodass dieser stabilisiert wird. In diesem Zusammenhang steht auch die Forderung nach zusätzlichen personellen Ressourcen zur Umsetzung von inklusivem Unterricht als eine Parallelstruktur von Unterricht. Zuständigkeit hierfür wird delegiert an sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulbegleitungen, pädagogisches und pflegerisch-medizinisches Personal. Unter der Bedingung, dass andere Personen für die Schülerinnen und Schüler, die der Normal-Vorstellung nicht entsprechen, zuständig gemacht werden können, wird Inklusion als möglich erachtet: wenn da noch die betreuende Person da ist ist das ja die Aufgabe der betreuenden Person zu gucken das er diese Person halt mitmacht und äh so zu ihrem fach normal Unterricht versuchen weiterzuziehen also weiter durchzuführen so wie ichs geplant habe (P1, 339–343). Hier wird eine Zuständigkeitsreklamation hervorgebracht. Mit der Delegation von Verantwortung an eine betreuende Person wird sich zugleich als Lehrkraft positioniert, die für die Planung und ‚störungsfreie‘ Durchführung des Unterrichts zuständig ist und somit nicht für Störungen oder etwas, das abseits der Planung stattfindet. Ebenso wird damit die Normal-Vorstellung von Unterricht stabilisiert. Durch die Nicht-Zuständigkeit für bestimmte Schülerinnen und

Schüler, hier als zu betreuend markiert, wird die Zuständigkeit für Schülerinnen und Schüler, die nicht in besonderer Form betreut werden müssten, markiert.

Neben diesen Konstruktionen, die sich auf Unterricht im Allgemeinen beziehen, lassen sich Positionierungen rekonstruieren, die auf die eigenen und andere Unterrichtsfächer bezogen sind und woraus Konstruktionen des eigenen Unterrichtsfachs oder anderer, nicht-studierter Unterrichtsfächer deutlich werden. Das studierte Fach wird als eher ungeeignet für inklusiven Unterricht, andere Fächer hingegen werden als eher geeignet beschrieben: ich finds über verschiedene Fächer ehrlich gesagt unterschiedlich gut geeignet also Sport Kunst würde ich sagen kein Thema das lässt sich super machen (P2, 43–44³¹). Für das eigene Fach hingegen kann sich kritisch gegenüber der Inklusionsreform positioniert werden: aber ja auch grade so in Physik bin ich da dann doch eher ein bisschen skeptisch ob sich das dann wirklich so gut umsetzen lässt (P2, 45–46). Als Lehramtsstudierende für das Fach Physik kann aus diesem Expert*innenstatus heraus – zugleich korrespondierend mit zum Beispiel der Konstruktion einer Störungsfreiheit und der Zuständigkeit für die Durchführung entsprechend der Planung – eine kritische Positionierung legitimiert werden.

Hinsichtlich der Positionierungen zu ihren studierten Unterrichtsfächern lässt sich in den ausgewerteten Daten eine Ausnahme erkennen. Die Studierenden des Faches ‚Werte und Normen‘ führen ihr Fach als besonders geeignet für die Umsetzung von Inklusion an und beschreiben ihr Fach als prädestiniert für die inhaltliche Auseinandersetzung mit Inklusion als unterrichtsfachlichem Gegenstand: Also ganz objektiv gesagt ja ähm denk ich schon das Werte und Normen und Philosophie Lehrer dafür schon enorm geeignet sind und ich denke auch da gibts keine andere inhaltlich Stufe die dafür geeigneter wäre weil unser Metier ist nun mal das Denken (WP, 688–691). Die ‚Eignung‘ der Fächer Werte und Normen und Philosophie wird durch die inhaltliche Verbindung zu inklusionsbezogenen Themen hervorgebracht und über ihr Metier – dem Denken – legitimiert. Neben dieser inhaltlichen Ausrichtung werden Fragen der unterrichtlichen Gestaltung in ähnlicher Weise problematisiert, wie es in Diskursen Studierender anderer Unterrichtsfächer der Fall ist.

Zusammenfassend konnte herausgearbeitet werden, dass sich eine aufrechtzuerhaltende Normal-Vorstellung von Unterricht zeigt. Dieser Unterricht läuft entsprechend der vorherigen Planung der Lehrkraft ohne Störungen ab. Für diesen Unterricht werden kaum oder keine Vorstellungen von Veränderungen entworfen. Zudem lassen sich Positionierungen hinsichtlich der Frage nach der Umsetzung von Inklusion im eigenen Fach beobachten, die – mit Ausnahme des Diskurses der Studierenden des Faches ‚Werte und Normen‘ – als eher distanziert und zurückhaltend beschrieben werden können. Diese Normal-Vorstellung von Unterricht steht in engem Zusammenhang mit Normalitätskonstruktionen hinsichtlich der

³¹ Die sprechende Person studiert Physik als eins der beiden Unterrichtsfächer, sie studiert weder Sport noch Kunst.

Schüler*innenschaft an der Regelschule, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3.2 Konstruktionen von Schüler*innenschaft

Konstruktionen von Schülerinnen und Schülern hängen (auch) mit Aushandlungen bezüglich der Nicht-/Beschulbarkeit von Schülerinnen und Schülern an der Regelschule zusammen. Diese Aushandlungen und damit auch Grenzziehungen und -flexibilisierungen einer Nicht-/Beschulbarkeit von Schülerinnen und Schülern werden entlang der Frage einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit am Unterricht entschieden. Es zeigen sich im Sprechen über Schülerinnen und Schüler im Zuge der Inklusionsreform unterschiedliche Konstruktionen, die mit dieser Nicht-/Teilnahmefähigkeit korrespondieren und die vor allem als Konstruktionen von Abweichungen hervorgebracht werden. Im Folgenden werden vier Konstruktionen von Schüler*innenschaft dargestellt.

(1) Zum einen werden Unterscheidungen vollzogen als Konstruktionen von Abweichungen, die anhand von Schweregraden aufgerufen werden. Dadurch werden Grenzziehungen zwischen noch und nicht (mehr) zumutbar (für die Lehrkraft und z. T. auch Mitschülerinnen und Mitschüler) möglich gemacht und Schülerinnen und Schüler als teilnahmefähig oder nicht (mehr) teilnahmefähig hervorgebracht. Somit wird es möglich, die Frage nach der Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule und deren Grenzziehung als eine verhandelbare Frage zu produzieren: dann kommt es auch eher auf den Schweregrad drauf an wenn es im Unterricht selbstständig folgen kann okay und wenns da nicht geht dann gehts nicht (E2, 544–546). Mit dem Aufrufen eines Schweregrades werden Hierarchisierungen von (selbständigen) Schülerinnen und Schülern durch nicht näher ausgeführte Kategorisierungen ersichtlich. Der Vollzug von Hierarchisierungen bringt einerseits eine Flexibilisierung der Grenzen in Fragen der Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule mit sich (z. B. Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen Beeinträchtigung), andererseits ist damit aber auch die Möglichkeit der Festlegung einer Grenze verbunden (z. B. für Schülerinnen und Schüler, die nicht selbstständig folgen können). Mit dem Aufrufen von Schweregraden wird, wie sich an dem Beispiel, selbstständig folgen zu können, zeigt, die Differenz nicht-/teilnahmefähig produziert.

(2) Zum anderen werden in den Studierendendiskursen Abweichungen von Schülerinnen und Schülern entlang bekannter Diagnosen, die in den sprachlichen Formulierungen nicht den Terminologien der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte entsprechen, konstruiert: bei uns an der Schule ahm wurde irgendwann auch so ne I-Klasse eingeführt da waren drei Kinder oder vier sogar mit Down-Syndrom drin und die eine ahm saß auch im Rollstuhl und ahm da war ne super Klassengemeinschaft (C, 117–120). Das Aufrufen bestimmter Konstruktionen von Behinderung (Down-Syndrom, Rollstuhl) in Verbindung mit der Hervorhebung dieser (sogar, auch) bewirkt, dass diese als besonders herausgestellt werden, durch die die Abweichung von der Norm – die Normalitätskonstruktion einer homogenen Klasse beziehungsweise

einer Klasse ohne behinderte Schülerinnen und Schüler – hervortritt. Zugleich werden durch die Hervorhebung der super Klassengemeinschaft, die erreicht wurde, Kinder mit Down-Syndrom als gut integrierbar und damit teilnahmefähig in die Klassengemeinschaft konstruiert. Ein solches erfahrungsbezogenes Sprechen, das intrakategoriale Unterschiede (Waldschmidt, 2014) nicht einbezieht, legitimiert diese Konstruktionen (siehe 3.4). Anhand der Frage der zugeschriebenen Integrierbarkeit von Schülerinnen und Schülern wird die Frage nach der Nicht-/Teilnahmefähigkeit am Unterricht entschieden. Im Zusammenspiel dieser Normal-Vorstellung von Unterricht und einer als teilnahmefähig konstruierten Schüler*innenschaft wird eine Teilnahme am Unterricht – also eine Beschulbarkeit an der Regelschule – für möglich gehalten.

(3) Weiterhin werden Unterscheidungen entlang einer Dichotomisierung von körperlicher und geistiger Beeinträchtigungen vollzogen: die sind dann nicht quasi nicht geistig irgendwie in irgend einer form beeinträchtigt sondern nur in Anführungszeichen körperlich das heißt die können dem normalen Unterricht ganz einfach folgen (evR, 126–129). Durch die Beschreibung als nicht geistig beeinträchtigt wird in diesem Fall eine Teilnahmefähigkeit an dem normalen Unterricht zugeschrieben.

(4) Anschließend an die obigen Ausführungen zur ‚Eignung‘ der Unterrichtsfächer für Inklusion kann auf eine Argumentation hinsichtlich der Nicht-/Teilnahmefähigkeit hingewiesen werden, die sich für unterschiedliche Fächer zeigt. Für die Durchführung einer fachspezifischen Aufgabe werden nicht vorhandene, aber als notwendig dargestellte Voraussetzungen dann als Problem konstruiert, wenn sie zu einer ‚Gefahr‘ der Aufrechterhaltung der Normal-Vorstellung von Unterricht werden könnten. Beispielhaft wäre hier das naturwissenschaftliche Experimentieren zu nennen, bei dem motorische Fähigkeiten als unabdingbare Notwendigkeit hervorgebracht werden: im Physikunterricht speziell sehe ich ein Problem bei Experimenten (...) wenn ich mir jetzt den einfachsten fall vorstelle dass jemand motorische Probleme hat weiß ich nicht wie ich es machen soll (P1, 293–297). Die Schwierigkeiten potenzieren sich zu Gefahren für die Schülerin beziehungsweise den Schüler: aber wenn du zum beispiel jemanden mit äh motorischen störungen hast den an ein experiment zu setzen wo zum beispiel spannung ist also (P2, 311–313). Demnach werden für die ‚normale‘ Durchführung des Unterrichts potenziell fehlende ‚Voraussetzungen‘ problematisierend aufgerufen, da die Aufrechterhaltung der Normal-Vorstellung in Gefahr geraten könnte. Dagegen können anschließend an diese Funktionalisierung naturwissenschaftliche Unterrichtsmethoden (Experimente) ebenso als Legitimierung für Potenziale eines anderen, ‚inkluisiven‘ Unterrichts eingesetzt werden: ich find es halt eigentlich auch eher Potenzial also ich seh da jetzt nicht son Hindernis weil gerade bei praktischen Dingen wenn man experimentiert oder rausgeht da kann man doch voll gut binnendifferenzieren (lacht) (B2, 454–457).

In Bezug auf den Zusammenhang dieser vier Konstruktionen zeigt sich zunächst eine Gemeinsamkeit in der Zuschreibung einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit als Voraussetzung für Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule. In den Konstruktionen und der Nicht-/Teilnahmefähigkeit als entscheidendes Kriterium

können Bezüge zu integrations- und sonder-/behindertenpädagogischen Diskursen hergestellt werden. Das Aufrufen der Unterscheidung anhand des Schweregrads in der Frage der Nicht-/Beschulbarkeit kann als Anschluss an den Diskurs der Sozialgesetzgebung verstanden werden – der Grad der Behinderung wird beispielsweise in Fragen der Arbeitsfähigkeit und der Teilhabe am Alltag festgestellt. Die Unterscheidung anhand von Schweregraden schließt ebenso an die bereits dargestellte Normal-Vorstellung von Unterricht (3.1), der damit verbundenen Konstruktion von Nicht-/Teilnahmefähigkeit am Unterricht an und kann als „eine typisch normalistische Redeweise“ (Link, 2004, S. 136) verstanden werden. Zudem ist die hier rekonstruierte Dichotomisierung geistiger und körperlicher Behinderungen anschlussfähig an die in den Disability Studies vielfach diskutierte Konstruktion der Dichotomisierung von Natur und Kultur/Gesellschaft (vgl. Köbsell, 2010; Schneider & Waldschmidt, 2012; Waldschmidt, 2005). Diese Unterscheidung kann auch auf die in der schulischen Praxis gängige Unterscheidung zwischen zielgleicher und zieldifferenter Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezogen werden. Daneben kann die Konstruktion einer Schüler*innenschaft mit einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit am Unterricht in Verbindung mit der in der früheren Integrationspädagogik diskutierten Frage nach Integrationsfähigkeit diskutiert werden (vgl. z. B. Hinz, 1990). Interessant ist auch das Aufrufen von Diagnosen (z. B. Down Syndrom) in den Studierendendiskursen. Obwohl damit auch ein bestimmtes, eher medizinisch orientiertes Verständnis von Behinderung aufgerufen und reproduziert wird, wird jedoch nicht an das in der schulischen Praxis gängige Klassifikationssystem sonderpädagogischer Förderschwerpunkte angeschlossen.

Resümierend zeigt sich im Sprechen über Inklusion und einer erwarteten Schüler*innenschaft somit vor allem, dass Unterscheidungen als Abweichungen von Normalität – der Vorstellung einer Schüler*innenschaft der Regelschule – konstruiert werden. Gesprochen wird über Schülerinnen und Schüler, die die Normal-Vorstellung von Unterricht (vgl. 3.1) gefährden und außer Kraft setzen (könnten). Konstruktionen einer ‚normalen‘ Schüler*innenschaft lassen sich kaum rekonstruieren – dies wäre nur möglich, wenn diese als jeweils gegenteilige Vorstellung der Abweichung verstanden wird. Diese Konstruktionen von Abweichungen sind jedoch nicht unabhängig davon, wie das Gymnasium beziehungsweise Gymnasialität als besondere Lernkultur entworfen wird, worauf im nächsten Punkt eingegangen wird.

3.3 Gymnasialität als besondere Lernkultur

Die Normalitätskonstruktionen von Unterricht, Schüler*innenschaft und dem eigenen Verständnis der professionellen Zuständigkeiten sind mit Konstruktionen von Gymnasialität als besonderer Lernkultur verbunden. Für diese Konstruktion

ist das Erhebungssetting zu reflektieren, wonach die Lehramtsstudierenden auch explizit als angehende Gymnasiallehrkräfte adressiert wurden (vgl. 2.3).

Die besondere gymnasiale Lernkultur zeigt sich in den Studierendendiskursen anhand von vier Konstruktionen, die sich auf eine Abschlussorientierung (1), eine gymnasiale Schulformspezifität (2), die Abgrenzung von anderen Schulformen (3), die Hervorbringung des Gymnasiums als traditionsreiche Schule sowie auf erste Veränderungspotenziale (4) beziehen.

(1) Für Konstruktionen von Gymnasialität ist eine Abschlussorientierung, das heißt eine Fokussierung auf den Erwerb des Abiturs als Schulabschluss an Gymnasien, grundlegend. Diese Abschlussorientierung wird auch in Bezug auf die Sekundarstufe I als entscheidend für die Frage nach nicht-/teilnahmefähigen und am Gymnasium nicht-/beschulbaren Schülerinnen und Schülern hervorgebracht. Dabei ist das Gymnasium nur mit dem Abitur als Schulabschluss vorstellbar: müsste eben ähm in dem fall so in nem Rahmen sein dass auf jeden Fall ein erfolgreiches äh Abschneiden äh am Gymnasium möglich ist (E1, 161–163). Ein potentielles erfolgreiches Abschneiden wird hier zum Kriterium für die Nicht-/Beschulbarkeit am Gymnasium, das schon vor Beginn der Schulzeit am Gymnasium als ‚diagnostizierbar‘ angenommen wird. Mit der Abschlussorientierung geht die Frage nach einer Teilnahmefähigkeit somit über den konkreten Unterricht hinaus. Dieses diskursiv eingesetzte Kriterium gilt auf jeden Fall, bleibt somit unhinterfragt und wird als alternativlos und Bedingung des Besuchs eines Gymnasiums hervorgebracht. Die Möglichkeit, dass am Gymnasium nach der 10. Klasse der erweiterte Sekundarschulabschluss erworben werden kann, stellt keinen Bezugspunkt dar; ebenso lassen sich keine hypothetischen Überlegungen zu weiteren möglichen Abschlüssen am Gymnasium finden. Auch dass der Besuch des Gymnasiums ohne Abschluss beziehungsweise Zertifikat enden könnte, wird nicht aufgerufen.

(2) Neben der Abschlussorientierung wird im Sprechen eine gymnasiale Schulformspezifität in Bezug auf Erwartungen unterrichtlichen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler produziert: L: Ich mein wir sind für Gymnasien ausgelegt und M: Und grade Gymnasium bedeutet (.) zack zack L: Ich mein ja wenn die dann mithalten können ja (F, 559–561). Die Besonderheit des Gymnasiums als besondere, gymnasiale Lernkultur (Gymnasialität) wird hier hervorgebracht und in einem auf Konsens ausgerichteten Sprechen legitimiert.

Mit grade zeigt sich der unmittelbare Schulformbezug. Ein bestimmtes Tempo könne demnach an allen Schulformen gelten, aber grade an Gymnasien ist es konstitutiv. Dieses Konstitutionsmoment schließt an die bereits rekonstruierten Normalitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern an. Aufgrund des Tempos (zack zack) müssen Schülerinnen und Schüler mithalten können. Als eine weitere Ordnung der Gymnasialität wird die ‚verpflichtende‘ Stofffülle aufgerufen: So gilt es den ganzen Lehrplan durchzukriegen (WP, 229) und dieser Lehrplan muss straight durchgezogen werden (F, 76). Das Curriculum – der Lehrplan – wird somit zu einer Regel, zu deren Einhaltung man verpflichtet ist (muss). Diese Verpflichtung

scheint unumstößlich; Alternativen und Gestaltungsspielräume werden nicht verhandelt.

(3) Die Hervorbringung von Gymnasialität und des Gymnasiums als einer besonderen Schulform funktioniert ebenso über eine Abgrenzungsbewegung von anderen Schulformen. Der Primarbereich sei geeigneter als der Sekundarbereich, in der Oberstufe sei Inklusion kaum vorstellbar. Insgesamt werden andere Schulformen als geeigneter für die Umsetzung von Inklusion am Gymnasium hervorgebracht: Aber nicht aufs Gymnasium oder an welche Schulen sollen die denn gehen (F, 136). Neben einer gewissen Unvorstellbarkeit für eine inklusive Beschulung insgesamt wird diese insbesondere für das Gymnasium produziert. Stattdessen wird nach Alternativen gefragt und gesucht: irgendwie auf Gesamtschulen gehen bleibt ja irgendwie nichts anderes übrig (C, 875). Für eine inklusive Beschulung sei die Gesamtschule – vor dem Hintergrund des Sprechens über Inklusion am Gymnasium – alternativlos, womit die Unvorstellbarkeit von Inklusion an Gymnasien stabilisiert wird. Eine Legitimierung für Inklusion an Gymnasien zeigt sich hingegen durch eine Abgrenzung von Hauptschulen. So sei das soziale Klima in und die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien besser ausgebildet als an Hauptschulen, sodass auch der Wunsch der Eltern von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, ihr Kind an einem Gymnasium einzuschulen, nachvollziehbar sei: an Hauptschulen könnte ich mir das persönlich jetzt noch schwieriger vorstellen als am Gymnasium wenn man da eben noch diese ganzen sozialen Probleme hat (C, 422–424).

(4) Gymnasialität wird zudem dadurch hervorgebracht, dass zum einen das Gymnasium als traditionsreiche Schule und zum anderen die besondere Situation des Gymnasiums in der Inklusionsreform aufgerufen wird. Die laut werdende Kritik an Gymnasien wird durch die Bezugnahme auf beide genannten Aspekte möglich. In diesem Zusammenhang lässt sich eine Diskussion über das Gymnasium in der Inklusionsreform beobachten: das Problem liegt ja einfach daran Gymnasien haben sich bis jetzt immer schön rausgenommen (WP, 198–199). Eine Kritik am Gymnasium wird möglich, indem die Abgrenzung des Gymnasiums von der Umsetzung schulischer Inklusion moniert wird. Hierbei werden alle Gymnasien in die Kritik einbezogen, womit eine umfassende Einschätzung vorgenommen wird. Weiterhin wird das Gymnasium als traditionsreiche Schulform aufgerufen, worin ebenso Schwierigkeiten von Veränderung (in) dieser Schulform einbezogen werden: weil man diese Ansprüche hat vor allem in diesen alteingesessenen Gymnasien (WP, 228–229). Die aufgerufenen Ansprüche schließen an die rekonstruierte gymnasiale Schulformspezifik an, jedoch werden mit der Formulierung, es handle sich um alteingesessene() Gymnasien, auch kritische Stimmen laut. Zudem wird damit eine Differenz produziert. So gibt es zwar an allen Gymnasien diese Ansprüche, aber insbesondere an den alteingesessenen. Diese Ansprüche und die in der Tradition verhafteten Gymnasien werden demzufolge diskursiv eingesetzt als Legitimation für die Schwierigkeit, Inklusion am Gymnasium zu realisieren. Diese Legitimierungen sind vor dem Hintergrund des dreigliedrigen Schulsystems einzu-

ordnen. So produzieren diese Wahloptionen durch unterschiedliche Schulformen Abgrenzungsmöglichkeiten, sodass Gymnasialität und eine besondere Schul-/Lernkultur hervorgebracht und die Spezifik des Gymnasiums im Sinne einer Gymnasialität behauptet werden kann. Durch die Bezugnahme auf alteingesessene Gymnasien wird die Kritik an Gymnasien spezifiziert auf bestimmte Gymnasien. Neben einer umfassenden oder auf bestimmte Gymnasien bezogenen Kritik lassen sich auch Positionierungen beobachten, in denen ebenfalls Kritik hervorgebracht wird und die auf Veränderungspotenziale wie etwa hinsichtlich des eigenen Professionsverständnisses schließen lassen: und es ist auch klar dass es da Ängste gibt aber ich finde nicht dass es ein Argument ist als Lehrer da zu sagen nee ich möchte das nicht (evR, 317–318). Zudem werden aus dem programmatischen Integrations- und Inklusionsdiskurs bekannte Legitimierungsfiguren (siehe 1.3) aufgerufen, zum Beispiel die Ermöglichung einer Leistungsentwicklung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien: warum ihm diese Chance zu nehmen vielleicht einen Sprung dadurch zu machen auch wenn er nie das gleiche Niveau erreichen wird was vielleicht wir erreichen konnten (evR2, 235–237) (vgl. zur Frage zugeschriebener Lernfähigkeit: Rabenstein et al., 2020).

Im Sprechen über Inklusion wird das Gymnasium entworfen als eine Schulform, die einer Abschlussorientierung, einem gewissen Tempo im Unterricht und Stofffülle (also curriculare Verpflichtungen) verpflichtet ist. Diese Konstruktion des Gymnasiums – Gymnasialität als besondere Lernkultur – kann auch als Abgrenzung von anderen Schulformen gelesen werden, die auch in expliziter Form vollzogen wird, wenn das Gymnasium als weniger oder kaum geeignet für die Umsetzung von Inklusion – zum Beispiel im Vergleich zu Gesamtschulen – hervorgebracht wird. Dies wird auch durch das Aufrufen des Gymnasiums als traditionsreiche Schule restabliert. Wenn über das Gymnasium gesprochen wird, lassen sich nur wenige Verschiebungen dieser Ordnungen beobachten – dies ist der Fall, wenn zum Beispiel kritisiert wird, wie sich das Gymnasium in der Inklusionsreform bisher verortet hat.

Sowohl in den Normalitätskonstruktionen zu Unterricht und Schüler*innenschaft als auch von Gymnasialität als besonderer Lernkultur lassen sich unterschiedliche Legitimierungen der und Positionierungen in den Studierendendiskursen beobachten, die nun – übergreifend für die bisherigen Ergebnisse – näher erläutert werden.

3.4 Legitimierungen und Positionierungen

In den Studierendendiskursen werden Normalitätskonstruktionen zu Unterricht, Schüler*innenschaft, professionellen Zuständigkeitsfragen und Gymnasialität als besonderer Lernkultur hervorgebracht und aufgerufen. Folgende eingesetzte Legitimierungen dieser Normalitätskonstruktionen und verbundener Positionierungen scheinen im Sprechen über Inklusion zentral. Zur Legitimierung ist die individuelle Betrachtung des Einzelfalls (1) sowie die Hervorhebung des Wohls des

Kindes (2) funktional. Zudem wird auf eine Legitimierung der eigenen Nicht-Zuständigkeit für die Umsetzung von Inklusion näher eingegangen, mit der das Lehramtsstudium aufgrund zugeschriebener fehlender Vorbereitung und Berufspraxis problematisiert wird (3). Zu Inklusion wird sich in den Studierendendiskursen als offen und positiv positioniert (4). Dabei lassen sich Positionierungen als bereits oder noch nicht über relevante Praxiserfahrungen verfügende (angehende) Lehrkraft beobachten (5). Die rekonstruierten Legitimierungen und Positionierungen können in den Erzählungen immer auch nacheinander auftauchen beziehungsweise greifen sie mitunter auch ineinander und wirken zusammen.

(1) In den Studierendendiskursen wird immer wieder formuliert, Inklusion sei im Einzelfall zu entscheiden – damit wird es möglich, sich offen für die Umsetzung von Inklusion zu zeigen und zugleich eine allgemeingültige Regel der Nicht-/Beschulbarkeit an Regelschulen nicht diskutieren zu müssen: es kann eine Chance sein es kommt auf den Einzelfall an es kommt auf den einzelnen Schüler an es kommt auf die Umsetzung an der Schule an den einzelnen Stellen an es kommt auf die Umsetzung bei den einzelnen Lehrern an dann kann es unter Umständen eine Chance sein (evR, 589–593). Indem mit der Notwendigkeit auf den Einzelfall schauen zu müssen argumentiert wird, werden einerseits Flexibilisierungen der normativen Vorstellungen, welches Kind an welcher Schulform (nicht) beschult werden kann, möglich. Andererseits werden vorhandene Grenzen bestätigt, da gerade die Einzelfallorientierung erlaubt, Einzelfälle als tendenzielle Ausnahmen zu verhandeln, was die bisher gültige Regel der Separation bekräftigt. Mit der Hervorhebung der Bedeutung des Einzelfalls könnten dann Entscheidungen getroffen werden, die vom Kind abhängig (W2, 97) seien und sich daran orientierten, was für das Kind am besten ist (W2, 98). Diese Argumentation ist mit der Legitimation verbunden, die das ‚Wohl des Kindes‘ in den Mittelpunkt rückt.

(2) Wenn über Schülerinnen und Schüler gesprochen wird, wird auch ihre Perspektive eingenommen. In diesem Sprechen wird sowohl das Wohl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch das der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf fokussiert, deren Unterscheidung sich durch Formulierungen wie die beziehungsweise die anderen im Sprechen zeigt. Während in der Sorge um das Wohl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor allem das soziale Wohlbefinden und Miteinander stark gemacht werden, wird bei Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – bei den normalen Kinder[n] – die Leistungsentwicklung als besonders wichtig hervorgebracht: das ist halt natürlich auch bisschen Angst habe um die normalen Kinder (E2, 397). Es wird über eine größere Gruppe gesprochen und Besorgnis oder gar Angst bzgl. ihrer Benachteiligung in Bezug auf eine potenziell zugeschriebene Leistungsfähigkeit geäußert. Für eine andere Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die zumeist als Kinder bezeichnet werden, wird Besorgnis hingegen anders legitimiert: weil das halt auch das Kind überfordert also ich find da wird halt auch zu wenig Rücksicht drauf genommen was wirklich für

das Wohl des Kindes am besten ist (C, 96–98). Stellvertretend wird hier über ein einzelnes Kind gesprochen, um dessen Wohl sich gesorgt wird und auf das wenig Rücksicht genommen werden könne, wodurch zugleich die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrkräfte in bestimmter Weise konstruiert werden. Die Legitimierungsfigur, sich auf das Wohl des Kindes zu beziehen und dieses in die Entscheidung des Beschulungsortes einzubeziehen, ermöglicht sowohl eine Grenzflexibilisierung als auch eine Grenzziehung. So wirkt diese Legitimierungsfigur insofern immunisierend, als eine Argumentation gegen das Wohl des Kindes – oder zumindest relativierende Überlegungen – nur schwer vorstellbar scheint. Gleichzeitig wird es hierdurch möglich, sich kritisch zu Inklusion zu positionieren, da im Sinne des Kindeswohls einzelfallorientiert entschieden und damit auch gegen eine generelle inklusive Beschulung argumentiert werden kann. Gegen eine oder neutral gegenüber einer generellen inklusiven Beschulung zu sein, kann durch ein Problematisieren der Reformbedingungen möglich werden. Dabei muss man sich durch den Fokus auf diese Problematisierung nicht zustimmend zum Thema der inklusiven Beschulung zeigen, kann sich aber kritisch bzgl. der Umsetzung positionieren.

(3) In den Studierendendiskursen wird Konsens darüber erzeugt, dass im Lehramtsstudium die Vorbereitung auf den Unterricht in inklusiven Klassen fehle: ja ich glaub auch ein großes problem ist halt das man eben also es ist ja seit mehreren jahren 2013 gesetz und es hat sich halt in den zwei jahren die jetzt seitdem vergangen sind eben am lehrplan überhaupt nichts getan obwohl einem ja bewusst ist das es halt pflicht ist (S2, 21–24). Diese Problematisierungen werden in dramatisierender und zum Teil auch skandalisierender Form hervorgebracht. So sei die Situation ein großes Problem (S2, 21; 586) und die (gesetzlichen) Änderungen der Inklusionsreform seien lange beschlossen (S1, 438–439). Zudem müssten erst Fehler gemacht werden, bis Änderungen erfolgten: wenn das jetzt 5 jahre lang nicht klappt dann kommt das hier an (S1, 441–442). Die Verantwortung oder Verpflichtung für die Umsetzung im Unterricht wird dabei auch bei sich selbst gesehen: wir müssen es umsetzen und haben keine ahnung (S1, 444–445). Damit hängt eine potenzielle Gefahr der Überforderung zusammen (ich denke dass wir überfordert werden (S2, 13–14)). Mit der Klage über die fehlende Vorbereitung zeigt sich eine Verbindung zwischen der Anforderung der Umsetzung und der Befürchtung einer Überforderung durch von außen gesetzte Erwartungen. So beruhen diese auf einer selbst zugeschriebenen fehlenden Fachkompetenz (wir kennen uns eigentlich gar nicht mit behinderung aus (S2, 12–13)). Die Universität reagiere zu spät auf gesetzliche Änderungen, zum Beispiel mit Überarbeitungen von Curricula der Studieninhalte: das wir zu wenig vorbereitung im studium haben auf jeden fall wir haben ja keine kurse zu inklusion (S2, 11–12). Mit der problematisierten fehlenden Vorbereitung wird die Befürchtung verknüpft, in der späteren Berufstätigkeit überfordert zu sein. So hätte sich überhaupt nichts getan (S2, 21) und man werde halt überhaupt nicht darauf vorbereitet (S2, 426).

Die Kritik am Lehramtsstudium bezieht sich dabei jedoch nicht nur auf die Vorbereitung auf Tätigkeiten in inklusiven Klassen, sondern auch auf eine

generelle Praxisferne; damit einhergehend wird der Nutzen des Lehramtsstudiums für die spätere Praxis generell infrage gestellt. Diese Legitimierungen werden in starken Verallgemeinerungen, Superlativen und vergemeinschaftendem sowie auf Konsens ausgerichtetem Sprechen produziert. Mit dieser Legitimierungsfigur werden zwei Optionen möglich. Zum einen kann sich für Inklusion beziehungsweise eine bestimmte Schüler*innenschaft als nicht zuständig erklärt werden, da die Ausbildung hierfür fehle. Zum anderen ermöglicht ein Sprechen über das Lehramtsstudium und die fehlende Thematisierung von Inklusion, sich zu Fragen von Nicht-/Beschulbarkeit nicht positionieren zu müssen, da auf das Thema der defizitären Umsetzung umgelenkt wird.

An wenigen Stellen lassen sich hierzu auch andere Positionierungen beobachten, beispielsweise wenn festgestellt wird, dass eine Reform nur von heute auf morgen umgesetzt und damit auch nicht über einen längeren Zeitraum hinweg vorbereitet werden könne: ich frag mich halt wie man sowas vorbereiten soll (...) also ich glaub das geht gar nicht anders das muss von heut auf morgen so sein (...) aber ähm ich frag mich dann wie man sowas vorbereiten soll (...) vielleicht funktioniert das auch erst dadurch wenn sie [die Schülerinnen und Schüler, M. L.] in dieser situation sind (WuN2, 151–158). Zudem wäre auch die eigens initiierte Auseinandersetzung mit diesen Themen möglich, zum Beispiel der Besuch von Fortbildungen (dann muss man auch den anspruch an sich selbst haben diese [Fortbildungen, Anm. M. L.] auch wahrzunehmen finde ich (S2, 106)) oder ein Selbststudium (also man muss schon selber sich da was anlesen oder so weil wir jetzt im studium einfach nichts dazu hatten so gut wie nichts zumindest (S1, 282–284)).

Während eine tendenzielle Nicht-Zustimmung und somit Enthaltung möglich scheint, kann sich auch sehr positiv in Bezug auf Inklusion geäußert werden; diese Positionierungen erscheinen aber nicht als weniger widerstreitend. Das Widerstreitende besteht darin, dass in der Problematisierung des Lehramtsstudiums Anschlussstellen zur Frage der Umsetzung der Inklusionsreform entstehen, die mit Zustimmungen, Enthaltungen und Kritiken beziehungsweise Ablehnungen gefüllt werden können. In den Leerstellen zeigt sich somit ein Changieren von Positionierungen. Demzufolge kann die Problematisierung des Lehramtsstudiums zugleich als Delegation von Verantwortung für die Umsetzung der Inklusionsreform gelesen werden.

(4) Sich positiv zu Inklusion zu positionieren, kann als Aktualisierung und Anerkennung einer Ordnung, Inklusion (i. S. e. normativen Norm) befürworten zu müssen, gelesen werden. Durch diese Positionierung, offen und positiv zu Inklusion eingestellt zu sein, wird die Möglichkeit eröffnet, sich anschließend skeptisch und kritisch zu unterschiedlichen Aspekten zu äußern: also erstmal allgemein finde ich es auch auf jeden Fall ne schöne Idee (E2, 86). Daran kann angeschlossen werden, indem unter anderem Einwände formuliert werden. Diese bedingen beziehungsweise bringen wiederum unterschiedliche Legitimierungsfiguren hervor (Rabenstein et al., 2019), zum Beispiel den Verweis auf fehlende

Ressourcen. Besondere Legitimationen der Positionierungen entstehen durch ein erfahrungsbasiertes Sprechen.

(5) Gesprochen wird aus der Position des (nicht) (praxis-)erfahrenen Studierenden oder als bereits tätige Lehrkraft. Die Positionierung wird damit legitimiert, dass man (nicht) über Praxiserfahrung verfüge: in meinem Schulpraktikum hatte ich das jetzt das war Integrationsklasse an der IGS (C, 327–328). Dabei lässt sich darüber hinaus beobachten, dass neben Praxiserfahrungen Erfahrungen in unterschiedlicher Intensität, Qualität und Quantität aufgerufen werden, die sich in unterschiedlichen Kontinuen bewegen, also sich zum Beispiel auch auf Erfahrungen entfernter Bekannter oder in der eigenen Familie beziehen: meine tante ist auch letztens an einer ganz ganz kleinen forder förderschule (C, 286).

Dabei führt nicht nur die Tatsache, sich selbst als ‚erfahren‘ zu positionieren, zu einer Legitimation des Sprechens; denn auch die Positionierung, über keine oder kaum inklusionsbezogene Erfahrungen zu verfügen, ermöglicht ein Sprechen über Inklusion: ja auf jeden fall ist es so dass ich es noch nicht ähm oder wenig erlebt hab wir hatten halt ein paar kinder die adhs diagnostiziert bekommen haben im im sportunterricht aber die hat man ähm eigentlich immer relativ gut unter kontrolle gehabt (S1, 221–225).

Normalitätskonstruktionen zu Unterricht, Schüler*innenschaft und von Gymnasialität können zusammenfassend somit in ganz unterschiedlicher Weise legitimiert werden. Orientierungen am Einzelfall, dem Wohle des Kindes und eine Perspektivübernahme legitimieren im individualisierenden Sinne, Inklusion als nicht umsetzbar zu entwerfen. Eine Kritik am Lehramtsstudium wiederum bezieht sich zum einen auf Strukturen (Konzeption der Lehrkräftebildung), auf die nur wenig Einfluss genommen werden kann und die nur schwer veränderbar erscheinen. Zum anderen wird es damit auch möglich, sich als nicht zuständig für die Umsetzung oder Gestaltung von Inklusion zu positionieren, wodurch eine Legitimierung hervorgebracht wird, die im Sinne der eigenen zugeschriebenen (zukünftigen) Handlungskompetenz funktioniert. Die Positionierung zu Inklusion, sich offen und positiv gegenüber dieser Reform zu zeigen, schließt an die Analyse empirischer Studien und des Forschungsstandes (1.2) an, in der deutlich wurde, dass von einer in der Tendenz positiven Einstellung zu Inklusion bei Lehramtsstudierenden auszugehen ist. Versteht man diese Zustimmung als ein Anerkennen normativer Ordnungen – nämlich, Inklusion zustimmen zu müssen – kann diese auch interpretiert werden als Ermöglichung, kritische Einwände zu formulieren und sich zum Beispiel – trotz der oder gerade wegen der generellen positiven Einstellung – als nicht zuständig für Inklusion zu positionieren. Ähnlich zu dieser Beobachtung verhält es sich mit der Legitimierung beziehungsweise Positionierung, über Erfahrungen im Kontext von Inklusion zu verfügen. Erfahrungen legitimieren – so ein zentrales Ergebnis – in besonderer Weise, über Inklusion zu sprechen.

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie einführend beschrieben, können die zuvor dargestellten Normalitätskonstruktionen nur in ihrem Zusammenspiel verstanden werden, das heißt die Normalitätskonstruktionen von Unterricht und Schüler*innenschaft sind nicht getrennt voneinander zu verstehen, da sie sich gegenseitig bedingen und zusammenhängen.

Der ‚normale‘ Unterricht (3.1) wird als linear-fortlaufend, störungsfrei und entsprechend der Planung durchführbar konstruiert und als statisch und unveränderbar entworfen. Für diese Normal-Vorstellung von Unterricht kann sich als zuständig positioniert werden, zugleich stellt sie eine Orientierung für unterrichtliches Handeln dar. Aufschlussreich ist auch die Beobachtung der Legitimierung von Ein- und Ausschluss hinsichtlich des Einsatzes fachspezifischer Unterrichtsmethoden, wie zum Beispiel naturwissenschaftlichem Experimentieren. Demnach können diese Methoden jeweils als De-/Legitimierung für die Eignung eines Unterrichtsfaches für die Umsetzung von Inklusion eingesetzt werden.

Die Konstruktionen einer (gymnasialen) Schüler*innenschaft beziehungsweise die Abweichung von dieser Vorstellung kann mit dieser Normal-Vorstellung von Unterricht in ein Verhältnis gesetzt werden. Die Aushandlungen von Vorstellungen einer Nicht-/Beschulbarkeit einer bestimmten Schüler*innenschaft hängen (auch) eng mit Unterrichtskonstruktionen zusammen. Grenzflexibilisierungen und -ziehungen werden entlang der Frage der (zugeschriebenen) Nicht-/Teilnahmefähigkeit an einem ‚normalen‘ Unterricht entschieden. Mit der Konstruktion der Nicht-/Teilnahmefähigkeit zeigen sich dann Konstruktionen von Abweichungen, zum Beispiel das Aufrufen von Schweregraden und bekannten Diagnosen sowie Dichotomisierungen von geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen. In solchen Konstruktionen von Abweichungen werden übereinstimmend sowohl bestimmte Hierarchisierungen von konstruierten Gruppen und dem Kriterium für eine Nicht-/Teilnahmefähigkeit als auch Homogenisierungen aufgrund zugeschriebener ‚Merkmale‘ aufgerufen, die intrakategoriale Unterschiede außer Acht lassen. Gemeinsam ist den Konstruktionen von Abweichungen mit Bezug auf die Normalitätskonstruktionen von Unterricht, dass alle eine Legitimierung von Nicht-Beschulbarkeit möglich machen. Inklusion wird so als eine verhandelbare Frage hervorgebracht und nicht als generell geltende Norm in Kraft gesetzt. Auffällig ist, dass zwar bekannte Diagnosen aufgerufen werden, diese jedoch nicht an die Logik des sonderpädagogischen Kategoriensystems anschließen – Entscheidungen entsprechend des Kriteriums einer konstruierten Nicht-/Beschulbarkeit werden (noch) nicht in diesen schulischen Unterscheidungslogiken vollzogen.

Die Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit stabilisiert somit die Normal-Vorstellung von Unterricht und wirft Fragen der Nicht-/Zuständigkeiten von Lehrkräften auf. In den Studierendendiskursen wird sich als zukünftige gymnasiale Lehrkraft für die Realisierung dieser Normal-Vorstellung als zuständig

positioniert. Unter der Bedingung einer zugeschriebenen Teilnahmefähigkeit kann sich für diese Schüler*innen zuständig erklärt werden, wobei zugleich auch eine Parallelstruktur von Unterricht hervorgebracht wird, in der Zuständigkeiten an weiteres Personal delegiert werden kann. Damit wird auch deutlich, dass die hier entwickelte Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit nicht gleichzusetzen ist mit einer Nicht-/Zuschreibung von Lernfähigkeit (Rabenstein et al., 2020).

Die Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit steht in einem Zusammenhang mit der Konstruktion von Gymnasialität als besondere Lernkultur. Dazu gehören neben im Diskurs bekannten Wissensordnungen, wie Abschlussorientierung, Tempo und Stofffülle und eine gymnasiale Schulformspezifika, auch Funktionen der Re-Stabilisierung gymnasialer Ordnungen, als die Abgrenzungen von anderen Schulformen gelesen werden können. Während das Gymnasium dabei als traditionsreiche Schule aufgerufen wird, zeigen sich zugleich kritische Stimmen, die das Gymnasium auch in der Verantwortung sehen, sich auch für die Reform zu öffnen, sodass dominante Konstruktionen (nur) in Ansätzen irritiert werden.

Weiterhin wurde dargestellt, welche Positionierungen und Legitimierungen sich rekonstruieren lassen. Normalitätskonstruktionen von Unterricht, Schüler*innenschaft und Gymnasialität können zusammenfassend in ganz unterschiedlicher Weise legitimiert werden. Orientierungen am Einzelfall, dem Wohle des Kindes und eine Perspektivübernahme legitimiert im individualisierenden Sinne, Inklusion als nicht umsetzbar zu entwerfen. Eine Kritik am Lehramtsstudium wiederum bezieht sich zum einen auf Strukturen (Konzeption der Lehrer*innenbildung), auf die nur wenig Einfluss genommen werden kann und die nur schwer veränderbar erscheinen. Zum anderen wird es damit auch möglich, sich als nicht zuständig für die Umsetzung oder Gestaltung von Inklusion zu positionieren, wodurch eine Legitimierung hervorgebracht wird, die im Sinne der eigenen zugeschriebenen (zukünftigen) Handlungskompetenz funktional ist. Die Positionierung zu Inklusion, sich offen und positiv gegenüber dieser Reform zu zeigen, schließt an die Analyse des Forschungsstandes (1.2) an, in der deutlich wurde, dass von einer in der Tendenz positiven Einstellung zu Inklusion bei Lehramtsstudierenden auszugehen ist. Versteht man diese Zustimmung als ein Anerkennen normativer Ordnungen – nämlich, Inklusion zustimmen zu müssen – kann diese auch interpretiert werden als Ermöglichung, kritische Einwände zu formulieren und sich zum Beispiel – trotz der generellen positiven Einstellung – als nicht zuständig für Inklusion zu positionieren. Ähnlich zu dieser Beobachtung verhält es sich mit der Legitimierung und Positionierung, über Erfahrungen im Kontext von Inklusion zu verfügen. Erfahrungen legitimieren – so ein zentrales Ergebnis – in besonderer Weise, über Inklusion zu sprechen. Keine Erfahrungen mit Inklusion zu haben, de-legitimiert hingegen nicht, sich zu Inklusion zu positionieren.

4 Diskussion und Ausblick

Abschließend sollen die dargestellten Ergebnisse diskutiert werden und ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungen gegeben werden. Dafür werden zwei empirische Ergebnisse ausgewählt, wobei das erste Ergebnis im Zusammenhang mit der Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs und das zweite Ergebnis hinsichtlich der Frage von Differenzproduktionen entlang von Normalitätskonstruktionen diskutiert wird. Daran schließen drei forschungsbezogene Überlegungen an, die die Spezifik des Gymnasiums aufgreifen, Kategorisierungsprozesse thematisieren und das Verhältnis von Differenz und Normalität vor dem Hintergrund der Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit diskutieren.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stand zum einen die Frage, wie das Gymnasium in der Bildungsstatistik, empirischen Studien und programmatischen Diskursen zu Inklusion – in unterschiedlicher Weise – als ‚Ausnahmefall‘ konstruiert wird. In Publikationen der Bildungsstatistik lässt sich beobachten, dass das Gymnasium kaum oder gar nicht ‚auftaucht‘ oder mit anderen Schulformen zusammengefasst wird, wie es auch für die empirischen Studien zu Einstellungen und Perspektiven von (angehenden) Lehrkräften zutrifft. Bislang liegt nur eine geringe Anzahl an Studien vor, in denen das Gymnasium und dessen (angehenden) Lehrkräfte explizit zum Thema werden. In den Studien zeigt sich der ‚Ausnahmefall‘ durch die Konstruktion eines Spannungsfelds zwischen dem Gymnasium und Inklusion, das in den normativen Annahmen der Studie und der Ergebnisdarstellung hervorgebracht wird. Im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs liegen ebenso nur wenige, zumeist praxisorientierte Publikationen vor. Weiterhin zeigt sich für diese Konstruktion, dass für die Umsetzung von Inklusion an Gymnasien eine besondere Legitimierungsbedürftigkeit entworfen wird.

Zum anderen wurde mit einem diskursanalytischen Zugang anhand der Analyse von Studierendendiskursen gezeigt, dass eine Normal-Vorstellung von Unterricht, die Frage nach der ‚Nicht-/Eignung‘ des studierten Unterrichtsfachs für Inklusion und Konstruktionen von Schülerinnen und Schülern – unter anderem als Abweichungen – mit Fragen der Nicht-/Teilnahmefähigkeit, Nicht-/Zuständigkeit und Nicht-/Beschulbarkeit an der Regelschule beziehungsweise am Gymnasium zusammenspielen. Herausgearbeitet wurde auch, wie diese Normalitätskonstruktionen legitimiert und in welchen Positionierungen diese hervorgebracht werden. Im Folgenden werden zwei zentrale Ergebnisse vertiefend diskutiert.

Als erstes Ergebnis soll herausgestellt werden, dass die Normalitätskonstruktionen von Unterricht für die untersuchten Diskurse Studierender des gymnasialen Lehramts als eher ‚stabil‘ beschrieben werden können, das heißt es lassen sich kaum Brüche dieser Konstruktionen rekonstruieren. Sie lassen sich über die Gruppendiskussionen hinweg (fast) durchgängig rekonstruieren. In den Diskursen der Studierenden der Fächer ‚Werte und Normen‘ und Philosophie

wird, wie es sich in den Diskursen Studierender anderer Unterrichtsfächer nicht rekonstruieren lässt, ihr studiertes Fach auf einer inhaltlich-curricularen Ebene als besonders geeignet für die Umsetzung von Inklusion entworfen. Für Konstruktionen des Gymnasiums beziehungsweise von Gymnasialität als besondere Lernkultur werden eine Abschlussorientierung, Erwartungen an ein notwendiges Tempo der Schülerinnen und Schüler und die Aktualisierung einer gymnasialen Spezifik in Abgrenzung zu anderen Schulformen als wichtig hervorgebracht.

Diese empirischen Ergebnisse – die Konstruktionen von Gymnasialität im Sprechen über Inklusion – sollen im Folgenden im Zusammenhang mit der Konstruktion des Gymnasiums als ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs und hinsichtlich der besonderen Legitimierungsbedürftigkeit, die vor allem im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs (vgl. 1.3) beobachtet werden kann, diskutiert werden. In zumeist programmatischen Publikationen werden Argumente im Sinne von ‚Überzeugungsstrategien‘ aufgerufen, die – entgegen der als bekannt geltenden Gründe gegen diese Reform am Gymnasium – für die Umsetzung von Inklusion am Gymnasium sprechen sollen. Hervorgehoben werden die Anschlussfähigkeit des Inklusionsdiskurses an den bisherigen Heterogenitätsdiskurs und die Potentiale der Reform für die Schülerinnen und Schüler. Zudem wird argumentiert, Inklusion erfordere ein generelles Umdenken. Zur Plausibilisierung werden ‚Erfolgsgeschichten‘ ‚inklusive‘ Gymnasium erzählt. Die entwickelten Argumente für Inklusion am Gymnasium werden mit Bezugnahmen auf zumeist quantitativ-empirische Studien zur Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und medialen Veröffentlichungen über als erfolgreich markierten Menschen mit Behinderungen begründet.

Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse war in meiner Studie weiterhin von Interesse, wie Studierende des gymnasialen Lehramts über Inklusion sprechen. In Gruppendiskussionen – also methodisch erzeugten Daten – wurden sie explizit aufgefordert, über die inklusive Schulreform zu sprechen. Ausgehend von der Annahme, dass „die untersuchten Verhältnisse diese Ebenen gewissermaßen ‚durchlaufen‘“ (Fegter et al., 2015, S. 35f.), soll nun diskutiert werden, welche Legitimierungen für die Nicht-/Umsetzung von Inklusion in den schulpädagogisch-programmatischen und Studierendendiskursen wie (nicht) aufgerufen werden.

So lassen sich in beiden Diskursen auch ähnliche Legitimierungen beobachten, zum Beispiel, dass Erfahrungen wichtig seien. In den Studierendendiskursen werden diese explizit aufgerufen und in dem schulpädagogisch-programmatischen Diskurs als ‚Erfolgsgeschichten‘ relevant gemacht. Ebenso wird Inklusion de-/legitimiert für die Frage, welche Schülerinnen und Schüler durch die Reform wie ‚profitieren‘. In schulpädagogisch-programmatischen Publikationen wird Inklusion legitimiert durch den möglichen Erwerb (besonderer) sozialer Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und, indem für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

von zum Beispiel besonderen Schulprofilen der Gymnasien profitieren würden. In den Studierendendiskursen wird sich um die Leistungsentwicklung der ‚normalen‘ Schülerinnen und Schüler gesorgt, während für die als abweichend konstruierten Schülerinnen und Schüler Sorgen hervorgebracht werden, die das soziale Miteinander betreffen. Neben diesen konkreten, im Detail liegenden Unterschieden lässt sich jedoch für die Frage nach der Umsetzung von Inklusion am Gymnasium insgesamt konstatieren, dass im schulpädagogisch-programmatischen Diskurs Argumente hervorgebracht werden, die die Potentiale der Umsetzung der Inklusionsreform – bei allen kritischen Einwänden – für das Gymnasium legitimieren sollen, wohingegen in den Studierendendiskursen Legitimierungen rekonstruiert werden konnten, die die Normalitätskonstruktionen von Unterricht, Gymnasialität und Konstruktionen von Schülerinnen und Schülern eher re-stabilisieren. Über eine Orientierung an Einzelfällen und dem Wohle des Kindes, wie sie in pädagogischen Diskursen stark zustimmungsfähig ist, wird es zum Beispiel möglich, universelle Regeln, wie sie unter anderem durch die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen legitimiert werden könnten, außer Kraft zu setzen. Die hier rekonstruierten Unterscheidungen in nicht-beeinträchtigte und abweichende Schülerinnen und Schüler lassen sich als ableistische Praktiken (Buchner, Pfahl & Traue, 2015) lesen. So wird sich im Sprechen über Schülerinnen und Schüler um die Leistungsentwicklung vor allem der nicht-beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler gesorgt, wodurch als abweichend oder beeinträchtigt etikettierten Schülerinnen und Schülern eine Nicht-Fähigkeit schulischer Leistung zugeschrieben wird. Diese wird jedoch durch die Sorge um ihr psychisch-soziales Wohlbefinden verdeckt (Rabenstein et al., 2020). Legitimierungen der Nicht-Zuständigkeit des Gymnasiums und von (zukünftigen) Gymnasiallehrkräften für die Umsetzung von Inklusion werden zudem durch Abgrenzungen von anderen Schulformen produziert, die aufgrund bestimmter inklusionsbezogener Profile als geeigneter für die Umsetzung von Inklusion konstruiert werden. Zusammenfassend wird somit die Funktion der Legitimierungen in dem Sprechen über Inklusion in Studierendendiskursen zur Re-/Stabilisierung von Gymnasialität deutlich, wodurch Ausschluss als diskursiver Effekt produziert wird.

Als zweites Ergebnis soll hervorgehoben werden, dass Fragen der Nicht-/Beschulbarkeit von Schülerinnen und Schülern an der Regelschule entlang der Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit verhandelt werden – und demnach nicht entlang sonderpädagogischer Förderschwerpunkte, wie es in den in quantitativen Studien eingesetzten Items meist angenommen wird. Dabei kann die Orientierung an einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit in ihrer situativen und stabilisierenden Funktion für die Normal-Vorstellung von Unterricht und damit als klassifizierende Kategorisierungspraktik verstanden werden. Diese Konstruktion weist Parallelen zur in der Integrationspädagogik und auch aktuell für die Inklusionsreform normativ diskutierten Frage nach einer Integrierbarkeit („Ist Integration teilbar?“ (Hinz, 1990; vgl. auch Dederich, 2013)) auf. Demnach steht in

diesen Diskursen normativ gesehen die Frage im Fokus, wer – zum Teil unter welchen Bedingungen und mit welchen Ressourcen – am Unterricht der Regelschule wie (nicht) teilnehmen darf und kann. Unterscheidungen in empirisch-quantitativen Studien orientieren sich vor allem an einer zielgleichen oder ziel-differenten Beschulung oder an sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Durch die diskursanalytische Auswertung konnte hingegen gezeigt werden, dass sich die Frage nach Nicht-/Beschulbarkeit – also Ein- und Ausschluss – in den Studierendendiskursen entlang des konstruierten Kriteriums einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit entscheidet und somit an gymnasial-unterrichtlichen Ordnungen orientiert ist. Entlang von Normalitätskonstruktionen wird hierdurch Differenz (a-/normal; nicht-/behindert) produziert. Die (Normalitäts-)Konstruktion einer Nicht-/Teilnahmefähigkeit bringt somit zugleich eine Differenz in teilnahmefähige und nicht-teilnahmefähige Schülerinnen und Schüler hervor.

Nachdem zwei ausgewählte Ergebnisse diskutiert wurden, sollen im Folgenden Überlegungen für weiterführende Forschungen angestellt werden, die sich zuerst auf die Schulform des Gymnasiums und anschließend auf Kategorisierungsprozesse und das Verhältnis von Differenz und Normalität (vgl. 2.1) beziehen.

Gymnasiallehramtsstudierende sprechen in den Gruppendiskussionen über Schulformen, an denen sie meinen und planen später tätig zu werden. Dabei gehen sie von antizipierten professionellen Anforderungen aus, die an sie gestellt werden (könnten). Somit lassen sich Konstruktionen der Schulform Gymnasium und von Gymnasialität als besonderer Lernkultur rekonstruieren, die unter anderem auf Vorstellungen und Erfahrungen der Studierenden zum Beispiel als Schülerin beziehungsweise Schüler oder als Praktikantin beziehungsweise Praktikant beruhen. Dabei kann durch das in Deutschland bestehende gegliederte Schulsystem ein Sprechen über Schule und Schulformen immer nur im Verhältnis zu je anderen Schulformen analysiert werden. Demzufolge wird damit zugleich produziert, wie andere Schulformen und deren Schüler*innenschaft – den hervorgebrachten Annahmen der Studierenden nach – (potenziell nicht) seien.

In dieser Perspektive könnte weiter untersucht werden, inwiefern durch das Sprechen über das Gymnasium – nicht nur, aber auch im Kontext der Inklusionsreform – spezifische Wissensordnungen aufgerufen werden, wie bestimmte Vorstellungen von Normalität (z. B. hinsichtlich Leistungserwartungen, Selektion etc.) eher (nicht) sagbar sind oder gerade hierdurch werden und welche machtvollen Effekte (z. B. in Form von Exklusionslegitimierungen) wirksam werden. Es ließe sich überlegen, welche konstruierten ‚Probleme‘ für welche erwartete Schüler*innenschaft wie hervorgebracht und (nicht) produziert werden.

Anschließend an diese Fragen, die sich auch auf das Sprechen über Schülerinnen und Schüler beziehen, könnten weiterführend diskursive Praktiken des Kategorisierens und Klassifizierens analysiert werden. Gefragt werden könnte, wie an welche Kategoriensysteme und im Diskurs dominante Diagnosen (nicht) angeschlossen wird und welche Funktion diese für die Frage nach Nicht-/Beschulbarkeit und Positionierungen zu Nicht-/Zuständigkeit an der Regelschule

erfüllen. Ein spezifischer Fokus könnten mögliche Verschiebungen von Konstruktionen sein, zum Beispiel wenn nach dem Aggregatzustand von Differenzierungen (Hirschauer, 2014) gefragt wird und sich in den Nicht-/Bezugnahmen auf Klassifikationssysteme Brüche in den konstruierten Zuständigkeiten rekonstruieren lassen und weiterführend, inwiefern hierdurch Grenzflexibilisierungen³² und -ziehungen möglich werden. Mit der Fokussierung auf Verschiebungen und Brüche könnte auch der „Kontingenz von Normalität“ (Schröder & Wrana, 2015, S. 11) Rechnung getragen werden. Sieht man die Hervorbringung von Nicht-/Zuständigkeit als eine Positionierungspraktik, wäre darüber hinaus erkenntnisreich zu analysieren, wie sich vor dem Hintergrund einer prinzipiellen Zustimmung zu Inklusion (vgl. 3.4) welche daran anschließenden changierenden Positionierungen als Relativierungen dieser Zustimmung beobachten lassen.

Abschließend soll noch einmal das Zusammenspiel der Normalitätskonstruktionen mit deren Legitimierungen sowie Positionierungen zu diesen hervor gehoben werden. Die Normalitätskonstruktionen von Unterricht und die Konstruktionen von Schülerinnen und Schülern, die sich vor allem als Konstruktionen von Abweichungen rekonstruieren lassen, restabilisieren gymnasial-unterrichtliche Ordnungen. Dies trifft auch für Konstruktionen von Gymnasialität als besondere Lernkultur zu, die in ihrer Funktion vor allem als Aufrechterhaltung der beschriebenen Ordnung zu verstehen sind. Das Erkenntnispotential diskursanalytischer Forschung (vgl. 2.2) für diese Fragen des Zusammenspiels erweist sich in der Rekonstruktion von Legitimierungen und Positionierungen, das heißt es kann analysiert werden, wie diesen Konstruktionen im Zuge aktueller Reformbestrebungen Geltung verliehen wird (vgl. Fegter et al., 2015, S. 15; Wrana, 2015, S. 129) und (machtvoll) Ein- und Ausschluss, zum Beispiel in die beziehungsweise von der Regelschule, produziert wird. Dass diese Entscheidungen umkämpft sind und sich auch an der Grenze des Un-/Sagbaren bewegen, zeigt sich in den Ergebnissen meiner Studie zum Beispiel dann, wenn darüber gesprochen wird, unter welchen Bedingungen (Vorstellungen von Unterricht als eine Parallelstruktur) welche Schülerinnen und Schüler als nicht-/teilnahmefähig hervorgebracht werden. Unter Berücksichtigung der Beobachtung, dass die rekonstruierten Normalitätskonstruktionen als eher ‚stabil‘ beschrieben werden können, würde der Fokus auf Brüche und Diskontinuitäten in der diskursanalytischen Auswertung es ermöglichen, Verschiebungen in Konstruktionen von Unterricht

³² Für die flexibel-normalistische Diskursstrategie diskutiert Schmidt (2017) beispielsweise, dass es sich hierbei um einen „veränderte[n] Modus des Zugriffs auf Menschen“ handelt, da „Subjekte zusehends über Prognosen und Empfehlungen formiert [werden]“ (Schmidt, 2017, S. 736f.), also auch in Flexibilisierungen von Grenzen (neue/andere) Differenzierungen hervorgebracht werden (können). Dieses Beispiel verdeutlicht auch die Möglichkeit, nach der diskursiven Funktion, zum Beispiel von Normalitätskonstruktionen, für die De- und Re-/Stabilisierung von diskursiven Ordnungen zu fragen.

und Schüler*innenschaft – vor allem bei in Teilen transformierten aber auch dominant bleibenden Ordnungen – beobachtbar zu machen.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anders, F. (2018). *Inklusionsklage einer Schulleiterin abgewiesen.* Zugriff am 02.05.2019 unter <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/inklusionsklage-einer-schulleiterin-abgewiesen/>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung von Menschen mit Behinderungen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung von Menschen mit Behinderungen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baßmann, W. (2014). *Geistig Behinderte am Gymnasium? Was Schulleiter/-innen zum Gelingen beitragen können.* Schulverwaltung. Niedersachsen, 26(3), 68–72.
- Bock, J. & Prietzel, K. (2017). *Inklusion am Gymnasium – Klasse 5-10. Inklusions-Material.* Berlin: Cornelsen.
- Bosse, D. (2016). *Herausforderungen des Gymnasiums zwischen Abitur und Inklusion.* In C. Fischer (Hrsg.), *Eine für alles? Schule vor Herausforderungen durch demografischen Wandel* (S. 45–56). Münster: Waxmann.
- Bosse, D. (2019). *Gemeinsam lernen in der gymnasialen Oberstufe.* *Gemeinsam lernen*, 2, 38–43.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). *Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen.* *Zeitschrift für Inklusion*, 6(2). Zugriff am 10.10.2019 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Budde J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (Hrsg.). (2017). *(Re-)Konstruktive Bildungsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Dederich, M. (2013). Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit. Zugriff am 26.04.2019 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-1-13-dederich-inklusion.html>
- Döbert, H. & Weißhaupt, H. (Hrsg.). (2013). Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann.
- Drope, T., Laubner, M., Petersen, I. & Rabenstein, K. (2020). ‚Nicht-/Machbarkeit von Inklusion‘ im Fokus. Eine explorative Interviewstudie zu studentischen Perspektiven auf einen Unterricht im Anspruch von Inklusion im Schulpraktikum. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 276–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dumiak, D. & Laubner, M. (2017). Normalität. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(2), 43–47.
- Erhardt, M. (2017). Das Gymnasium und die Inklusionsidee. *Pädagogische Rundschau*, 71(2), 187–196.
- Fegter, S., Hontschik, A., Kadar, E., Sabla, K.-P. & Saborowski, M. (2019). Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In R. Baar, M. Kampshoff & J. Hartmann (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität* (S. 135–152). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2002). Kodierung und Kategorisierung. In U. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (S. 257–286). Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66.
- Gehde, H. & Köhler, S.-M. (2016a). Gymnasialer Lehrerhabitus im Vergleich – Kontrastierung der beiden Fallbeispiele. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich, *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 183–186). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.

- Gehde, H. & Köhler, S.-M. (2016b). Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck – die Rekonstruktionsergebnisse vor dem Hintergrund der Debatte zur inklusiven Beschulung. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich, *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 187–215). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Gehde, H., Köhler, S.-M. & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Geipel, K. (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(2). Zugriff am 10.10.2019 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3195>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017). *Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung*. Frankfurt a. M.
- Giaramita, N. (2019). Inklusion demnächst fast ohne Gymnasien. Zugriff am 18.04.2019 unter <https://www1.wdr.de/nachrichten/gymnasien-ausstieg-aus-inklusion-100.html>
- Groeben, A. v. d. (2013). Schulen auf dem Weg zur Inklusion. *Pädagogik*, 65(9), 6–9.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Dreier, L., Keßler, C. I., Kreuz, S. & Niemann, M. (2016). International orientierte höhere Schulen in Deutschland? Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 705–725.
- Herbig, C. (2017). Personalisierung von Lehr-Lern-Settings im gymnasialen Bildungsgang: Inklusive Bildung und Leistungsorientierung als zwei Seiten einer Medaille. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung (S. 77–87). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (1990). „Integrationsfähigkeit“ – Grenzen der Integration? *Behindertenpädagogik*, 29(2), 131–142. Zugriff am 10.10.2019 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-grenzen.html>

- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017). Un/doing differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7–26). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kiene, A. & Lau, R. (2017). Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe. Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur Bildungsgerechtigkeit? In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 181–188). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 02.06.2019 unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Zugriff am 02.06.2019 unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf
- Klesmann, M. (2019). Grenzfall. Wie die Inklusion eines lernbehinderten Mädchens am Gymnasium scheiterte. Zugriff am 18.04.2019 unter <https://www.berliner-zeitung.de/berlin/grenzfall--wie-die-inklusion-eines-lernbehinderten-maedchens-am-gymnasium-scheiterte--31829008?originalReferrer=&originalReferrer=https://m.facebook.com/&fbclid=IwAR0zmC0YuusePr4L1dOFg-rmgrZAFjJ2Xp3Df7LnLbWqDAYvZ0Ur8iJ6HU>
- Köbsell, S. (2010). Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper. In J. Jacob, S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 17–34). Bielefeld: transcript.
- Krüger, H.-H., Keßler, C. I., Schippling, A. & Otto, A. (2015). Internationale Schulen in Deutschland. Schulprogrammatische Ansprüche und biographische Orientierungen von Jugendlichen. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 79–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2016). *Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016: Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2005 bis 2014*. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2018). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 02.06.2019 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf

- Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*.
- Landesrechnungshof Niedersachsen (Hrsg.). (2018). *Jahresbericht 2018 des Niedersächsischen Landesrechnungshofs zur Haushalts- und Wirtschaftsführung*. Hildesheim. Zugriff am 03.07.2019 unter <https://www.lrh.niedersachsen.de/download/131387>
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich*. Zugriff am 09.04.2019 unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13493.pdf>
- Langer, C. (2017). *Das Albrecht-Ernst-Gymnasium Oettingen – eine offene und lernende Schule*. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik: Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen* (S. 174–189). Weinheim: Beltz.
- Lau, R. & Lübeck, A. (2017). *Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs*. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 247–254). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Laubner, M. & Lindmeier, C. (2017). *Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur ersten, universitären Phase*. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 154–201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Link, J. (1996). *Versuch über den Normalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Link, J. (2004). „Irgendwo stößt auch die flexibelste Integration schließlich an eine Grenze“ – Behinderung zwischen Normativität und Normalität. In S. Graumann, K. Grübner, J. Nicklas-Faust, S. Schmidt, M. Wagner-Kern (Hrsg.), *Ethik und Behinderung. Ein Perspektivwechsel*. (S. 130–139). Frankfurt a. M.: campus.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Schwabe, F., Hartwig, S. J. & Iglar, J. (2018). *Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 831–851.

- Merl, T. (2019). un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, T. & Herzmann, P. (2019). Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 10(2). Zugriff am 29.10.2019 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531>
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.). (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.). (2016). *Schulische Inklusion*. (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz Juventa.
- Niessen, A. (2013). Inklusion als Herausforderung für die Schulentwicklung an einem Gymnasium. *Pädagogik*, 65(9), 15–17.
- Oelkers, J. (2014). Rückblick nach vorn: Lehrerbildung heute. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung d. Friedrich-Ebert-Stiftung: Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreform und Inklusion* (S. 26–35). Berlin. Zugriff am 09.04.2019 unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10646.pdf>
- Rabenstein, K. (2019). Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion. In E. v. Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band 1: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 21–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Gnauck, I. & Schäffer, M. (2019). Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 138–150.
- Rabenstein, K., Kolbe, F.-U., Steinwand, J. & Hartwich, K. (2009). Fehlende gymnasiale Arbeitshaltung der Schüler – Legitimationsfiguren an Gymnasien. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 135–148). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Laubner, M. & Schäffer, M. (2020). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 187–208). Wiesbaden: Springer VS.

- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Schäpers, B. & Brautmeier, R. (2016). Inklusive Schulentwicklung am Comenius-Gymnasium in Datteln. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 32(2), 8–12.
- Schmidt, F. (2017). Normalisierungen. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissens. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 730–740). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Schnabel, U. (2014). Geistig behindert aufs Gymnasium? Warum die Geschichte von Henri nicht typisch für die Inklusion ist. Zugriff am 18.04.2019 unter <https://www.zeit.de/2014/22/downsyndrom-gymnasium-henri>
- Schneider, W. & Waldschmidt, A. (2012). Disability Studies. (Nicht-)Behinderung anders denken. In S. Moebius (Hrsg.), *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung*. (S. 128–150). Bielefeld: transcript.
- Schöler, J. (2009). „Geistig Behinderte“ am Gymnasium – Integration an der Schule für „Geistig Behinderte“. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmeler & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung* (S. 95–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, M. (2016). Perspektiven auf schulische Integration und Inklusion. Untersuchungen zur Praxis der Unterrichtsentwicklung sowie den Einstellungen und Vorstellungen Lehramtsstudierender. Zugriff am 02.05.2019 unter <https://d-nb.info/1122438346/34>
- Schröder, S. & Wrana, D. (2015). Normalisierungen – Eine Einleitung. In P. Bühler, E. Forster, S. Neumann, S. Schröder & D. Wrana (Hrsg.), *Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III* (S. 9–34). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Zugriff am 29.10.2019 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11330/pdf/Buehler_et_al_2015_Normalisierungen.pdf
- Siedenbiedel, C. (2016). Gute Bildung in der gymnasialen Oberstufenstufe und Inklusion – ein Widerspruch? – Einblicke in Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–20.
- Siedenbiedel, C. (2017). Inklusion am Gymnasium. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 236–246). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2018) *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderungen und Exklusionsdrohungen* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S. & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis* (S. 11–21). Berlin. Zugriff am 02.05.2019 unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf
- Trautmann, M. (2017). Lehrerausbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 37–47). Münster: Waxmann.
- Wagner-Willi, M., Sturm, T., Wagener, B. & Elseberg, A. (2018). SNF-Projekt: „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“. Zugriff am 02.05.2019 unter https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/27462/Abschlussbericht_snf_06-18_geku%cc%88rzt.pdf?sequence=1
- Waldschmidt, A. (1998). Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. *Soziale Probleme*, 9(1), 3–25.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31.
- Waldschmidt, A. (2007). Die Macht der Normalität: Mit Foucault „(Nicht-) Behinderung“ neu denken. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 119–133). Wiesbaden: VS Springer.
- Waldschmidt, A. (2009). "Normalität" und "Behinderung" im Alltagswissen: Diskursanalyse eines Internetforums. *SWS-Rundschau*, 49(3), 314–336.

- Waldschmidt, A. (2014). Macht der Differenz. Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle*, 25(2), 173–193.
- Waldschmidt, A., Klein, A. & Tamayo Korte, M. (2007). *Theorie und Praxis der Diskursforschung: Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wertgen, A. & Hölzner, M. (2014). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – auch am Gymnasium. *Pädagogik*, 66(4), 40–43.
- Wittek, D. (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Opladen: Budrich.
- Wrana, D. (2014). Zum Analysieren als diskursive Praxis. In J. Angermüller, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Nonhoff, M. Reisinger, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Theorie, Methodologien und Kontroversen* (S. 634–644). Bielefeld: transcript.
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessler, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Interdisziplinäre Diskursforschung: Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, D. & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2). Zugriff am 29.10.2019 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/253/557>

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Klaus-Peter Horn, Prof. Dr.

Georg-August-Universität Göttingen; kphorn@uni-goettingen.de

Catharina I. Keßler, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen; catharina.kessler@uni-goettingen.de

Maria Krieg, M.A.

Georg-August-Universität Göttingen; mkrieg@uni-goettingen.de

Marian Laubner, M.Ed./M.A.

Georg-August-Universität Göttingen; marian.laubner@uni-goettingen.de

Jennifer Lorenz, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen; jennifer.lorenz@uni-goettingen.de

Milena Peperkorn, Dr.

Leibniz Universität Hannover; milena.peperkorn@iew.uni-hannover.de

Kerstin Rabenstein, Prof. Dr.

Georg-August-Universität Göttingen; krabens@gwdg.de

Christina Radicke, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen; cradick@uni-goettingen.de

Kim J. Renftel, M.Ed.

IGS Winsen-Roydorf; kim.renftel@igs-winsen.de

Mark Schäffer, M.Ed./M.A.

Georg-August-Universität Göttingen; mark.schaeffer@sowi.uni-goettingen.de

Tobias C. Stubbe, Prof. Dr.

Georg-August-Universität Göttingen; tstubbe@uni-goettingen.de

Inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung ist derzeit ein zentrales Thema erziehungswissenschaftlicher Schul-, Unterrichts- und Professionalisierungsforschung. Das Gymnasium wird dabei eher selten berücksichtigt. Veränderungen in den Rahmenbedingungen und die damit einhergehenden Reformervwartungen der letzten Jahrzehnte schlagen sich gleichwohl auch in Studien zum Gymnasium nieder. Mit den in diesem Band enthaltenen drei explorativen Studien fragen wir, wie Inklusion am beziehungsweise für das Gymnasium von Lehrkräften am Gymnasium und von Studierenden des Lehramts für das Gymnasium thematisiert wird. Der Forschungsstand zu den Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden des Lehramts zu Inklusion wird in einem eigenen Beitrag dargestellt. Eingeleitet wird die Diskussion mit einem Beitrag zur Stellung des Gymnasiums im gegliederten Schulsystem in Deutschland und daraus resultierende Herausforderungen für eine inklusive Schulentwicklung, die das Gymnasium einbezieht.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-472-7
eISSN: 2512-6024

Universitätsverlag Göttingen