

Catrin Siedenbiedel

Gute Bildung in der gymnasialen Oberstufenstufe und Inklusion – ein Widerspruch? – Einblicke in Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden Interviews mit vier Lehrkräften aus zwei unterschiedlichen gymnasialen Oberstufenschulen ausgewertet in Bezug auf Spannungsfelder, die sich aus dem Anspruch auf anspruchsvolle Leistungen und inklusive Bildung auch in der Sekundarstufe II ergeben. Dabei werden verschiedene Spannungsfelder und Dilemmata herausgearbeitet, die sowohl das Schulsystem als solches als auch das pädagogische Selbstverständnis der in diesem Bereich arbeitenden Lehrer_innen vor neue Herausforderungen stellen.

Schlüsselworte: inklusive Zugänge zur gymnasialen Oberstufe – Gerechtigkeit im Abitur – Einzelfall oder Regel – Expertentum im Fach vs Novizentum in Inklusion

Good secondary education and inclusion – a contradiction?

Abstract: This contribution evaluates interviews with four secondary education teachers from two different secondary education schools with regard to conflicts that arise from the claim of demanding intellectual efforts and inclusive education in secondary education. Different areas of conflict and dilemmas are carved out of the results that can be seen as challenges as well for the organizational structure of secondary education as for the educational self-concept of the teachers.

Keywords: inclusion and access to secondary education – justice in A-Level-exams – singulary cases or standards – experts in their subjects vs novices in inclusion

1. Die gymnasiale Oberstufe im Spannungsfeld zwischen Leistungsselektion und Inklusion – theoretische Perspektive

An die Bildung, die in der gymnasialen Oberstufe erfolgen soll, werden hohe Ansprüche gestellt. Sie soll sich an den „Grundnormen wissenschaftlicher Rationalität sowie an den demokratischen Grundsätzen“ orientieren (Benner 2008, 47), soll Studierfähigkeit vermitteln und das Abitur so gestalten, dass es als Indikator für eben diese dienen kann (Köller/ Baumert 2002) und zugleich sollen „so viele wie möglich zur Hochschulreife“ geführt werden (Lohmann 2008, 71).

Die gymnasiale Oberstufe stellt entsprechend einerseits den Höhepunkt schulischer Selektionsmechanismen im deutschen Schulsystem dar, da eine Aufnahme in sie zahlreiche Voraussetzungen einer schulischen Vorbildung und Leistungsfähigkeit – und indirekt auch einer Anpassungsfähigkeit an das Schulsystem mit seinen festgelegten Rhythmen, Ritualen, Verhaltensmodi etc. – erfordert. „Ein mittlerer Bildungsabschluss, der in einem besonderen Zweig der Hauptschule, in der Regel aber an einer Realschule, Gesamtschule oder einem Gymnasium erworben werden kann, berechtigt ab einem bestimmten Notendurchschnitt zum Übertritt an eine Schule der Sekundarstufe II“ (Erhardt 2011, 269). Anders als etwa in Südtirol, wo der „Übergang von der Mittelschule in die Oberschule [...] ohne Selektion [erfolgt]“ (Erhardt 2011,

268), sei die deutsche Sekundarstufe II also hoch exklusiv und derzeit strukturell noch weit davon entfernt, eine Schule für alle zu sein.

Demgegenüber steht die Forderung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK 2006/2009), Artikel 24, §1:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives¹ Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (UN-BRK 2006/2009)

Ein ‚inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen‘, das ‚nicht diskriminierend‘ ist und Chancengleichheit gewährleisten soll, beinhaltet auch ein Gymnasium, auch die gymnasiale Oberstufe. Lau und Boller konstatieren jedoch: „Im Gegensatz zur aktuellen Kontroverse in Primarstufe und Sekundarstufe I steht die Diskussion in Bezug auf die Sekundarstufe II noch am Anfang.“ (Lau/ Boller 2015, 19).

Der Anspruch auf Inklusivität und Chancengleichheit gerät in einen Konflikt mit dem Anspruch des Gymnasiums bzw. des gegliederten Schulsystems insgesamt (Biewer/ Böhm/ Schütz 2015, 14), eine Selektionsfunktion zu übernehmen. Dieses Spannungsfeld wird deutlich, wenn z.B. ein Schüler, der im Rahmen einer Trisomie 21 als geistig beeinträchtigt eingestuft wird, sich um einen Platz an einem Gymnasium bewirbt, auch wenn seine Diagnose darauf hinweist, dass er das Ziel, dieses mit einem Abitur abzuschließen, nie erreichen können wird. Die Eltern von Henri, dessen Geschichte in diesem Kontext in den Massenmedien diskutiert wurde, hatten deshalb in Baden-Württemberg nur die Wahl, ihn innerhalb des Regelschulsystems entweder auf eine Gesamtschule oder eine Realschule zu schicken, das Gymnasium musste ihn nicht aufnehmen (Focus 2015). In Nordrhein-Westfalen sind inzwischen alle Schulen zur Inklusion verpflichtet, auch die Gymnasien machen sich auf den Weg und nehmen „Förderschüler“ auf. In der ZEIT heißt es dazu: „Für die Institution ist das ein historischer Einschnitt, vergleichbar vielleicht mit der Abschaffung des Griechischen als Pflichtfach oder der Einführung der Koedukation.“ (Spiewack 2015).

Brocke (2014) berichtet demgegenüber, dass es in Schleswig-Holstein ein Gymnasium gibt, das seit mehr als 15 Jahren auch für Schüler_innen mit körperlichen Behinderungen und für Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung und Lernen“ geöffnet ist. Die Schüler_innen lernen in diesem Gymnasium bis zur 9. Klasse gemeinsam, danach gehen die „Förderschüler_innen“ mit einem Förderschulzeugnis ohne Noten von der Schule, während die anderen Schüler_innen sich in der Oberstufe auf das Abitur vorbereiten:

¹ Anmerkung : In der deutschen Fassung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der englische Begriff „inclusive“ mit „integrativ“ übersetzt. Völkerrechtlich bindend ist jedoch die englische Fassung, die korrekt mit „inklusive“ zu übersetzen ist.

„Für Lea und die anderen Förderschüler der 8c wird der Besuch des Gymnasiums nach der 9. Klasse beendet sein. Bei ihnen geht es von Beginn an nicht darum, das Abitur zu bestehen. Aber alle bekommen ein Abschlusszeugnis ohne Noten – wie an der Förderschule. Vielleicht schaffen die lernbehinderten Schüler anschließend auf der Berufsschule sogar noch den Hauptschulabschluss.“ (Brocke 2014).

Die Sekundarstufe II, so wird auch in diesem Bericht deutlich, ist noch stärker auf Selektion ausgerichtet als die Sekundarstufe I. Ihr Auftrag ist sehr komplex: „Bildung auf der Oberstufe verlangt mehr als die Einübung basaler Kompetenzen. Es geht um Wissenschaft und Spezialisierung, um den Erwerb von Partizipationskompetenz und Urteilskompetenz, um Herrschaft und Politik, um Konkurrenz und Mitgefühl, um die Interessenentwicklung junger Erwachsener und um den Erwerb von Selbstständigkeit.“ (Keuffer/Kublitz-Kramer 2008, 11). Die Sekundarstufe II spaltet sich – wie auch in dem kurzen Bericht über Leas Schicksal deutlich wird – in die berufliche und gymnasiale Bildung auf. Dies entspricht dem, was Georg (2014, 86) als „Trennung der Vorbereitung auf das ‚praktische Leben‘ von der als notwendig zweckfrei erklärten ‚echten Menschenbildung‘“ definiert. Letztere sei Ziel des Gymnasiums als ‚institutionalisiertes Propädeutikum der Universität‘ (Georg 2014, 85), dessen Abiturprüfung allerdings von der staatlichen Bildungsplanung nicht zuletzt auch als „quantitatives Selektionsinstrument“ genutzt werde, „zur Steuerung der Schülerströme“ (Georg 2014, 89).

In der beruflichen Bildung, also in der nicht-allgemeinbildenden Sekundarstufe II, die eher darauf zielt, auf das „praktische Leben“ vorzubereiten, ist – auch wenn eine Schülerin wie Lea von der gymnasialen Oberstufe weg- und in diesen Bereich hineinberaten wird – Inklusion ebenfalls ein noch wenig erforschtes Gebiet. Bojanowski et al. fordern deshalb die Einführung einer spezifischen Beruflichen Förderpädagogik (Bojanowski/ Koch/ Ratschinski/ Steuber 2013; Hinz 2015). Im Sinne der Inklusion wäre daran begrüßenswert, dass die Wahrnehmung der Bedeutung förderpädagogischer Kenntnisse im Bereich der Ausbildung zum Berufsschullehramt erhöht würde (vgl. hierzu auch Hinz 2013), andererseits besteht die Gefahr einer Abspaltung dieser Expertise, die dann wieder exklusiven Charakter hätte.

Für die allgemeinbildende gymnasiale Oberstufe haben Bosse und Kempf (2013) zwar festgestellt, dass die Übertritte in sie in den vergangenen Jahren durch unterschiedliche Zugangsbedingungen vielfältiger geworden seien und damit auch die Heterogenität der Schüler_innen – durch G8 auch die altersbezogene – zugenommen habe, insbesondere, wenn die Oberstufe nicht an eine gymnasiale Sekundarstufe I gebunden sei. Dennoch konstatiert Erhardt, dass „auch beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II – hauptsächlich für Schülerinnen und Schüler in nicht-gymnasialen Bildungsgängen – erneut eine Selektion statt[findet].“ (Erhardt 2011, 269). Zugleich sind die Leistungsanforderung an die gymnasialen Oberstufen durch standardisierte Abiturprüfungen und die Debatte um Qualitätssicherung mittels verbindlicher Kerncurricula gestiegen (Bosse/ Eberle/ Schneider-Taylor 2012; Tenorth 2001).

Nicht zuletzt tragen auch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie TIMMS und PISA dazu bei, dass sich das Selbstverständnis der exklusiven gymnasialen Oberstufe verändert, wird doch immer wieder darauf hingewiesen, dass die frühen Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems zu einer geringen Chancengleichheit führen. Die Selektionsfunktion des gegliederten deutschen Schulsystems ist dadurch in Misskredit geraten, weil andere, weniger oder später selektierende Schulsysteme mehr Bildungschancen vermitteln (Wößmann 2008, Erhardt 2011). Die Qualität eines Schulsystems wird nicht nur aufgrund der UN-BRK, sondern auch aus wirtschaftlichen Interessen heraus (wenn man bedenkt, dass hinter

den PISA-Studien die wirtschaftlichen Interessen der OECD-Länder stehen) am Kriterium der Vergabe von gerechten Bildungschancen gemessen. Auch dieser Anspruch, demzufolge mehr Schüler_innen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten zum Abitur geführt werden sollen, führt zu einer immer heterogener werdenden Schüler_innenschaft in der gymnasialen Oberstufe.

Boller et al. (2008) legen dar, dass die Lösung der Spannung zwischen einer immer heterogener werdender Schülerschaft als „Input“ und „einer erstarkenden Output-Orientierung“ (Boller/ Rosowski/ Stroot 2008, 172) mit standardisierten Prüfungen in einer gesetzlich verankerten „individuellen Förderung“ der einzelnen Schüler_innen durch die Lehrkräfte – sie gebrauchen hier das Bild eines „Nachhilfesettings“ (ebd. 171) – gesehen wird. Sie klagen an, dass diese immer komplexer werdende Lehrsituation im gegenwärtigen System zu einer Überforderung der einzelnen Lehrkraft führen würde und fordern personelle Ressourcen, Zeitkorridore und finanzielle Anreize als Lösungsmöglichkeiten als Ausgleich auf der strukturellen Ebene (ebd. 179).

Die Qualität einer gymnasialen Oberstufe bemisst sich entsprechend immer mehr daran, wie ihr Umgang mit Heterogenität und ihre individuelle Förderung der unterschiedlichen Schüler_innen in Richtung Abitur ist. Im Zuge des Anspruchs auf inklusive Beschulung wächst die Heterogenität der Schülerschaft der gymnasialen Oberstufe noch zusätzlich um eine förderpädagogische Dimension, mit der Gymnasiallehrkräfte bislang wenig konfrontiert waren.

2. Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern an gymnasialen Oberstufen – Erläuterungen zur Methodik

Im Rahmen eines größeren Forschungsprojekts wurden im Jahr 2015 vier hessische Lehrkräfte an zwei unterschiedlichen allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufen, die nicht an ein Regelgymnasium angeschlossen sind, in leitfadengestützten, erzählgenerierenden Interviews (Friebertshäuser/ Langer 2013, 439) zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen von inklusiver Praxis in der gymnasialen Oberstufe befragt. An beiden Schulen werden Schüler_innen von der Einführungsphase bis zum Abitur unterrichtet, sie unterscheiden sich aber dadurch, dass Schule 1 erst im Zuge der schulstrukturellen Veränderungen durch die UN-BRK begonnen hat, inklusiv zu unterrichten, während Schule 2 schon seit vielen Jahren eine sehr heterogene Schüler_innenschaft hat und, gemessen an der Zusammensetzung der Schüler_innenschaft, gewissermaßen schon inklusiv *avant la lettre* unterrichtet hat. Die Lehrkräfte wurden aufgrund ihrer ersten Erfahrungen mit Inklusion und nach dem Freiwilligkeitskriterium und im Einvernehmen mit den jeweiligen Schulleitungen ausgewählt. Beide Schulen verstehen sich – aber, wie die Interviews zeigen werden, in etwas unterschiedlicher Form – als inklusiv. Die Interviews, die jeweils etwa zwanzig Minuten bis eine halbe Stunde gedauert haben, wurden mit Erlaubnis der Interviewten als Audiodatei aufgenommen und transkribiert. Alle Interviews wurden einzeln in der jeweiligen Schule durchgeführt. Die Lehrkräfte wurden zu ihrer Definition von Inklusion, zu ihren unterrichtlichen Erfahrungen mit Inklusion und zu ihrer Haltung zu Inklusion in der gymnasialen Oberstufe befragt. Ausschnitte aus den transkribierten Interviews der vier Lehrkräfte, zwei männlichen und zwei weiblichen, die alle schon über mehr als zehn Jahre Unterrichtserfahrung verfügen und entsprechend während ihrer Amtszeit mit der Inklusion als neuem Konzept konfrontiert wurden, werden hier rekonstruiert im Hinblick auf die Frage, wie sie Inklusion am Oberstufengymnasium erleben in dem aufgezeigten Spannungsfeld der an sie gerichteten Ansprüche auf inklusive, chancengerechte Bildung mit individueller Förderung

im Kontext der Vorbereitung auf ein standardisiertes Landesabitur. Es liegt diesem Forschungsansatz die Annahme zugrunde, dass sich in den von den Lehrer_innen wahrgenommenen exemplarischen Phänomenen und der Art, wie sie sie darstellen, deren explizite und implizite Erkenntnisse über das gerade erst im Entstehen befindliche Konstrukt „Inklusion in der Sekundarstufe II“ und darin liegende Paradoxien, sowohl auf der Ebene des Lehrerhandelns als auch auf der Ebene des Schulsystems, rekonstruiert werden können. Dazu wurden zunächst alle Interviews offen codiert (Hülst 2013, 285f) und dann anhand relevanter Codes die Haltungen der Lehrer_innen zu ausgewählten Themen auch in ihrem latenten Sinngehalt, angelehnt an der dokumentarischen Methode, rekonstruiert (Klein 2013, 269; Nohl 2012; Bohnsack 2006; Bohnsack 2007; Bohnsack/ Nentwig-Gerseemann/ Nohl 2013). Einige der thematisch sortierten Zitate werden mittels komparativer Interpretation einander gegenübergestellt (Rittelmeyer 2013, 239f). Dabei geht es aber nicht darum, die Haltung von Lehrer_innen an gymnasialen Oberstufen zu typologisieren, es sollen vielmehr Spannungsfelder und Dilemmata ermittelt werden, die sich in den professionellen Orientierungsmustern und pädagogischen Selbstkonzepten von Lehrkräften ergeben durch die unterschiedlichen systemischen Anforderungen, die die Erwartungen einer guten Vorbereitung auf das standardisierte Landesabitur und eins inklusiven Unterrichts an sie stellen.

Aus forschungsethischen Gründen wurden die Namen der Lehrkräfte und der Schüler_innen aus den Interviews entfernt und ggf. durch Kürzel ersetzt. Ebenso wurden andere Informationen, die Rückschlüsse auf die Personen zulassen würden, ausgespart. In Klammern werden im Transkript die Sprechpausen gekennzeichnet, kurze Sprechpausen werden als (.) dargestellt, die Dauer längerer Pausen wird mit der Zahl der Sekunden markiert (z.B. 2s für 2 Sekunden). Andere paralinguistische Informationen werden ggf. in eckigen Klammern in Kursivschrift umschrieben. Der Lehrer an Schule 1 wird als Lm1 gekennzeichnet, und Lw1 ist seine Kollegin an der gleichen Schule. Lehrerin 2 wird als Lw2 bezeichnet und Lehrer 2 als Lm2; sie arbeiten beide an Schule 2. Aussparungen in den Interviews, welche die Verfasserin zur Verdichtung oder zur Anonymisierung vorgenommen hat, werden mit [...] gekennzeichnet. Alle Anmerkungen der Verfasserin werden in eckigen Klammern dargestellt.

3. Ergebnisse aus den Interviews

Einige Ergebnisse aus den Interviews werden im Folgenden dargestellt, nach den im Codierungsverfahren ermittelten, für die Forschungsfrage relevanten Themenschwerpunkten neu sortiert. Dabei werden da, wo es sinnvoll erscheint, die Perspektiven der verschiedenen Lehrer_innen zueinander in Beziehung gesetzt und miteinander vor einer theoretischen Rahmung verglichen. Es geht dabei nicht darum, die Akteure im Feld an einer vermeintlichen ‚Inklusionsnorm‘ zu messen, sondern vielmehr darum, Widersprüche zwischen verschiedenen Orientierungsnormen innerhalb des professionellen Selbstverständnisses von Lehrer_innen in der gymnasialen Oberstufe aufzuzeigen.

3.1 Inklusion: eine Schule für alle oder eine Schule für zwei Gruppen von Schüler_innen?

Großrieder und Achermann (2012, 164f) sprechen von einem Zwei-Gruppen-Zuständigkeits-Denkmodell, das sie in der Integrationsdebatte verorten. Hiernach sollen so genannte Integrations-schüler_innen, also Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, in eine Gruppe als „normal“ etikettierter Schüler_innen integriert werden. Die Idee einer inklusiven Schule hingegen, die dabei als Fortschritt gegenüber der integrativen Schule interpretiert

wird, geht davon aus, dass *alle* Schüler_innen einen Anspruch auf individuelle Förderung haben, jenseits schulorganisatorischer Etikettierungen und davon, dass homogene Schüler_innengruppen ohnehin eine Illusion sind – unabhängig von der Differenzlinie sonderpädagogische Förderung/ keine sonderpädagogische Förderung (vgl. auch Siedenbiedel 2015, 21). Zunächst haben die Lehrkräfte Lm1, Lw2 und Lm2 erklärt, was sie unter Inklusion verstehen. Aus ihren Antworten zu dieser Frage lässt sich rekonstruieren, über welches explizite und implizite Wissen die Befragten zu diesem Thema verfügen.

Anhand der Unterschiedlichkeit der folgenden Definitionen wird deutlich, wie vielfältig die Vorstellungen von Inklusion sind und wie wenig trennscharf die Begriffe Inklusion und Integration in Abgrenzung voneinander verwendet werden. In diesem Befund zeigt sich zum einen im Kleinen, was auch im Großen ungeklärt ist: Biewer konstatiert, dass es „keine allgemeine und weltweit geteilte Definition“ von Inklusion gibt (Biewer 2015, 11f). Zum anderen wird deutlich, dass innerhalb der Gymnasiallehrerschaft keine gemeinsame Vorstellung von dem herrscht, was inklusive Pädagogik ausmacht. Konkurrierende Vorstellungen sind zum einen die, dass Inklusion eine Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 1993/2006) ist, welche die besonderen Bedürfnisse aller Schüler_innen berücksichtigt, mit dem Ziel, die Teilhabechancen marginalisierter Gruppen insgesamt zu erhöhen. Die andere Vorstellung fokussiert vor allem den gemeinsamen Unterricht von Schüler_innen mit und ohne Behinderungen. Der erste, weite Inklusionsbegriff wird in der Wissenschaft häufig bevorzugt, der engere wird von bestimmten Strömungen in der Bildungspolitik bevorzugt und in der Schulpraxis häufig angewendet.

Im Folgenden werden die Definitionen der einzelnen Lehrkräfte genauer betrachtet mit dem Ziel, die explizite und die implizite Haltung herauszuarbeiten, die sich in den Formulierungen mit vermittelt.

Lm1: Tja, also unter Inklusion (2s) verstehe ich das gemeinsame Unterrichten von allen Schülern (2s) an einer Schule.

Lm 1 vertritt hier einen weiten Inklusionsbegriff, verweist zumindest nicht direkt auf die Differenzlinie behindert/ nicht-behindert. Sein Fokus liegt auf dem *gemeinsamen* Unterrichten *aller* Schüler_innen an einer Schule. Er definiert nicht genauer, wen er darunter fassen würde, schließt damit niemanden aus, hebt niemanden hervor. Er spricht später von einer Fortbildung über Inklusion, die er besucht hat. Sein Orientierungsmuster könnte hier das der Fachkundigkeit sein. Er möchte vermitteln, dass er weiß, wovon er spricht, dass er sich im Diskurs auskennt. Dabei zögert er etwas, nachdem er *das Gemeinsame Unterrichten aller Schüler* als Kernelement benannt hat, bevor er *an einer Schule* sagt. Dieses Zögern könnte darauf hindeuten, dass er über den Ort nachgedacht hat, an dem Inklusion stattfindet. Möglich wäre es auch, den gemeinsamen Unterricht *in einer Klasse* zu lokalisieren. *An einer Schule* ist allgemeiner, in einer solchen Schule könnte es auch unterschiedliche Klassen, mit und ohne *gemeinsamen Unterricht* (von Schüler_innen mit und ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung), geben. Die Sprechpause hebt zugleich aber auch hervor, dass das Konzept inklusiven Unterrichts eben nicht nur eine einzelne Klasse, sondern die ganze Schule betrifft.

Lw2: Hm, ja, nach meinem Verständnis ist Inklusion der gemeinsame Unterricht von, ähm, sag ich jetzt mal, normalen Schülern, die ähm in der Schulform, in der sie sind, ähm, und der Bildungsvoraussetzungen die Ziele erreichen können und solcher Schüler, die vielleicht aufgrund bestimmter (2s) äh Handicaps inkludiert, also mit einbezogen werden. Da würde ich dann noch mal nen Unterschied machen zwischen (.) äh körperlich

eingeschränkten und geistig eingeschränkten Schülern, die mit dabei sind und im Unterricht eben mit beschult werden.

Lw 2 benennt ebenfalls das *Gemeinsame* des Unterrichts als zentrales Merkmal, aber sie teilt die Schüler_innen, die gemeinsam unterrichtet werden, in eine binäre Ordnungsstruktur: die *normalen Schüler*, die den Erwartungen des Schulsystems entsprechen können, und die *Schüler, die vielleicht aufgrund bestimmter Handicaps inkludiert, also mit einbezogen werden*. Hier wird deutlich, dass sie sich eher an dem engeren Inklusionsbegriff orientiert, wenngleich das *vielleicht* darauf hindeutet, dass ihr bewusst ist, dass es nicht nur um Schüler mit und ohne Behinderungen geht. Die Formulierung, dass die Schüler mit Behinderungen *mit einbezogen* werden sollen, verweist auf ein Denkkonzept, das von zwei Gruppen von Schüler_innen ausgeht, denen, die ohnehin schon da sind und denen, die *mit einbezogen* werden.

Sie unterteilt dann diese zweite Schülergruppe noch einmal in zwei Gruppen, die Schüler_innen, die sie als *körperlich eingeschränkt* und diejenigen, die sie als *geistig eingeschränkt* bezeichnet. Sie begründet nicht, warum ihr diese Unterscheidung an der Stelle so wichtig ist. Die zuvor erkennbare Orientierung an einer Norm von Schüler_innen, die die *Bildungsvoraussetzungen* mitbringen, um die *Ziele erreichen* zu können, wirft die Frage auf, ob es auch hierbei um die Voraussetzungen gehen könnte, die die Schüler_innen für die *Zielerreichung* des Landesabiturs mitbringen. Diese Zielorientierung deckt sich mit dem Selbstverständnis der Gymnasialen Oberstufe als einer Schulform, die auf das Abitur vorbereiten, Studierfähigkeit vermitteln soll (vgl. auch Eberle 2013, 50).

Dies spricht zudem für eine starke Orientierung der Lehrkraft an den von ihr zu vermittelnden Lehr- und Lernzielen, die letztlich dazu führen sollen, dass die *normalen* Schüler_innen das Abitur bestehen, Studierfähigkeit erlangen. Die *Bildungsvoraussetzungen*, also das, was die Schüler_innen schon mit in die Schule bringen, spielen in dieser Einschätzung eine wichtige Rolle für die Prognose des Schulerfolgs. Der Output (das erfolgreiche Abitur) ist ihrem impliziten Erfahrungswissen gemäß stark vom Input (den Bildungsvoraussetzungen der Schüler_innen) abhängig. Eine solche Abhängigkeit belegen auch die PISA-Studien in Bezug auf das deutsche Schulsystem.

Lm2: Unter Inklusion verstehe ich ähm (2s), ja die Integration von (2s) mehr oder weniger (3s) ähm behinderten (.) Schülern, was immer man unter Behinderung verstehen mag in das reguläre Schulsystem. Also quasi weg von (.) äh Schulen, die sich halt spezialisiert haben auf diesen Bereich von Schülern, (3s) ähm hin in normale Schulwesen, in Anführungszeichen normales Schulwesen, dass man eben versucht, sie dann auch in (3s) ja normale Anforderungen, soweit das irgendwie möglich ist, heranzuführen und zu integrieren.

Auch Lm2 hat auf die Frage nach der Inklusion sofort eine bestimmte Gruppe von Schüler_innen im Blick, die *mehr oder weniger behinderten Schüler*, die er mit einem *normalen Schulwesen* konfrontiert sieht. Die anderen Schüler scheinen unausgesprochen Teil des *normalen Schulwesens* zu sein, in das die benannten Schüler *integriert* werden sollen. Dass diese Wahrnehmung der zwei Gruppen, einer *normalen* und einer Gruppe von Schüler_innen mit Behinderungen bei Lm2 nicht ganz ungebrochen ist, drückt sich in seinem Zögern bei der Benennung aus. Der Diskurs um die soziale Konstruiertheit von Behinderung und um die Vielfalt der Gründe für sonderpädagogische Förderung ist als Orientierungsrahmen mittelbar präsent,

wenn er zögert, den Begriff *behinderte Schüler* auszusprechen. Er vermittelt, dass ihm bewusst ist, dass es Differenzen auch innerhalb der Gruppe der als „behindert“ etikettierten Schüler_innen gibt, wenn er den Grad der Behinderung als variabel markiert *mehr oder weniger behindert*. Auch von dem anderen Pol der binären Konstruktion *behindert* versus *normal* distanziert sich Lm2, ohne sie allerdings wirklich zu verlassen, wenn er seine Setzung des *normalen Schulwesens* korrigiert und im Nachsatz das *normal* in distanzierende *Anführungszeichen* setzt. Diese Art der Markierung wirkt in der mündlichen Rede noch expliziter distanzierend als in der Schriftsprache, aus der sie gewissermaßen entliehen ist. Diese Wendung zeigt, dass ihm bewusst ist, dass seine Formulierung in diesem Diskurs prekär ist und dass er um eine nicht-diskriminierende Diktion bemüht ist und sich möglicherweise sogar eine Überwindung der zwei-Gruppen-Struktur wünscht, die er aber nicht als gegenwärtige Realität des Schulsystems wahrnimmt und deshalb nicht ohne die sprachlichen Etikettierungen auskommt. Seine Orientierung an der gegenwärtigen Praxis des (hessischen) Schulsystems zeigt sich auch in seiner expliziten inhaltlichen Gleichsetzung von *Integration* und *Inklusion*.

Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen, dass die befragten Lehrkräfte in der gymnasialen Oberstufe dieses Zwei-Gruppen-Denkmuster zwar nicht ungebrochen vertreten, aber durchaus latent an ihm orientiert sind. Anhand der Äußerungen von Lw2 wird deutlich, dass dies in ihrer starken Orientierung an ihrer Prognose der Leistungszielerfüllung der Schüler_innen begründet ist, bei Lm2 in seiner Orientierung am *normalen Schulwesen*.

3.2 Wahrnehmung von Inklusion an der Gymnasialen Oberstufe als Reihe von Einzelfällen oder als (neue) Grundsituation?

In Bezug auf die Markierung der Inklusion als Einzelfall bzw. als Regel zeigen sich in den Interviews unterschiedliche kollektive Orientierungen an Schule 1 und Schule 2. Während die befragten Lehrer_innen an Schule 1 Inklusion eher in Einzelfällen aktualisiert sehen, nehmen die Lehrkräfte an Schule 2 sie eher als Grundsituation an.

Wahrnehmung von Inklusion als eine Reihe von Einzelfällen

Während Lm1 bei seiner Definition von Inklusion zunächst so wirkt, als habe er das zwei-Gruppen-Konzept und damit die Etikettierung zweier unterschiedlicher Gruppen (die „normalen“ Schüler_innen und die „mit Anspruch auf Förderung“) nicht verinnerlicht, sondern würde alle Schüler_innen gleichermaßen als Adressat_innen von Inklusion betrachten, zeigt sich bei der Frage nach dem Beginn des inklusiven Unterrichtens an seiner Schule eine Referenz auf das *Zwei-Gruppen-Denkmuster*. Er fokussiert nicht einmal mehr auf eine Gruppe von Schüler_innen, sondern nur mehr auf eine einzige, spezifische Schülerin:

Lm1: Also, der erste Fall, der mir bekannt ist, das (.) ist (.) vor (3s) drei Jahren gewesen. Das war eine schwerstmehrfachbehinderte Schülerin.

Aus dieser Antwort wird deutlich, dass er den Beginn des inklusiven Unterrichtens an der eigenen Schule mit der Aufnahme einer Schülerin an der Schule, die unter den Bedingungen einer Schwerstmehrfachbehinderung lebt, markiert. Die dieser Aussage implizite Definition von Inklusion beinhaltet, dass sich seiner Wahrnehmung gemäß der inklusive Unterricht nicht etwa durch eine bestimmte Didaktik oder eine Veränderung schulorganisatorischer Rahmenbedingungen von nicht-inklusivem Unterricht unterscheidet, sondern durch die Präsenz einer ein-

zelenen Schülerin in einer Gruppe. Inklusiver Unterricht wird hier als eine Reihe von zu unterrichtenden Einzelfällen verstanden, deren erster eben durch diese Schülerin gekennzeichnet ist. In diesem Kontext wird nicht mehr die ganze Schule, nicht einmal mehr die ganze Klasse zum Fokus inklusiven Unterrichtens, sondern nur mehr eine Schülerin. Dieser „Fall“ markiert auch für Lw1 den Beginn des inklusiven Unterrichtens.

Lw1: (4s) Also (.) ich glaube, das war die Begegnung mit dem äh mit der Rollstuhlschülerin.

Aus dem Zusammenhang der Interviews ist erkennbar, dass die Schülerin, die Lm1 als *schwerstmehrfachbehinderte Schülerin* bezeichnet, die gleiche ist, die Lw1 *die Rollstuhlschülerin* nennt. Aus beiden Bezeichnungen wird deutlich, dass die Lehrkräfte der Schülerin die Behinderung als festes Merkmal zuschreiben. Es ist also ein „medizinisch-essentialistische[s] Verständnis von Behinderung als personale Eigenschaft“ (Sturm 2015, 223) erkennbar, nicht eines, das Behinderung als sozial konstruiert definiert. Während die Bezeichnung, die Lm1 wählt, aber die Schwere der Behinderung der Schülerin in den Vordergrund rückt, im weiteren Interview thematisiert er entsprechend auch mehrfach ihr Nichterfüllenkönnen bestimmter an sie gerichteter schulischer Anforderungen, steht bei der Formulierung von Lw1 der Rollstuhl, welcher der Schülerin als Hilfsmittel zur Fortbewegung dient, so sehr im Vordergrund, dass darin die Schülerin mit diesem Hilfsmittel geradezu untrennbar zu verschmelzen scheint. Das zögernde *mit dem äh mit der* lässt darauf schließen, dass zunächst sogar nur *der Rollstuhl* im Fokus stand. Der Gebrauch des bestimmten Artikels im Zusammenhang mit dieser Beschreibung der Schülerin hebt den Einzigartigkeitsstatus hervor. Im weiteren Verlauf dieses Interviews wird an mehreren Stellen markiert, wie schwer der Lehrkraft selbst der Umgang mit eben diesem Rollstuhl gefallen ist und wie sehr sie ihn auch als Partizipationshindernis für die Schülerin erlebt hat. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass sie sich sehr verantwortlich fühlt, diese Schülerin zu schützen, dass es ihr aber schwerfällt, weil sie sich unsicher fühlt im Umgang und viel „improvisieren“ muss. *Improvisieren* wird dabei zum negativen Gegenhorizont zu ihrem eigenen professionellen Selbstverständnis, in dem die geplante Organisation von Unterricht einen hohen Wert darstellt.

Auch Lm1 ordnet wie oben beschrieben Inklusion als eine Reihe von Einzelfällen ein. Er sagt im weiteren Verlauf des Interviews, er glaube, „es werden vereinzelte Ausnahmefälle sein, die an der Oberstufe ankommen.“ Seine Formulierung *die an der Oberstufe ankommen* verweist implizit auf einen schwer zu bewältigenden Weg in die Oberstufe, die, so legt die Formulierung nahe selbst schon zu einer Art Ziel wird, in dem man *ankommen* kann oder eben nicht. Der Unterricht an der Oberstufe wird so als Privileg markiert, das nur wenigen zuteilwerden kann. Dies entspricht der Selektionsfunktion des Schulsystems. Die Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, die dieses Privileg genießen, scheinen in nur sehr geringer Zahl in dieser Oberstufe zu sein, wenn er tautologisch, doppelt einschränkend, von *vereinzelt* *Ausnahmefällen* spricht, denn *Ausnahmefälle* sind ja per se schon sehr selten, wenn sie dann noch *vereinzelt* auftreten, ist ihre Menge offenbar verschwindend gering.

Diese übersteigerte Minimierung der Zahl derjenigen Schüler_innen, die mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung an die gymnasiale Oberstufe kommen, wird von Lm1 in einer quantitativen Logik der großen Anzahl der implizit mitgedachten anderen Schüler_innen gegenübergestellt, die es ebenfalls mit Unterricht zu versorgen gilt. An anderer Stelle im Interview expliziert er dies in Zahlen: „die drei Schüler, die wir an der Schule haben, von 600“. Der zugrundeliegende quantitative Orientierungsrahmen folgt, wenn Lm1 mit einer Orientierung an

der Mehrheit der Schüler_innen argumentiert, der Funktionslogik des Schulsystems, das laut Wischer (2012,4) eine möglichst „effektive Organisation von Massenerlernprozessen“ zum Ziel hat. Diese Organisationslogik, so stellt Wischer weiter dar, stehe allerdings in einem Spannungsfeld zum pädagogischen Anspruch auf individuelle Förderung aller Schüler_innen. In diesem Spannungsfeld steht Lm1, denn an anderer Stelle formuliert er auch seinen Anspruch auf individuelle Förderung: „also ich versuche ohnehin, meine Schüler individuell zu betreuen.“ In seinen Ausführungen wird deutlich, wie er dabei immer wieder in das Dilemma zwischen der Betreuung der einzelnen Schüler_innen und der Orientierung an der großen Gruppe gerät.

Wahrnehmung von Inklusion als Grundsituation, als Regelfall

Die Lehrkräfte an Schule 2, die sich eher als eine Art Angebotsschule versteht, die freiwillig besucht wird, reagieren weniger konkret einzelfallbezogen auf die Frage, seit wann an ihrer Schule inklusiv unterrichtet werde.

Lw2: Hm, ich hätte den Eindruck, dass an der Schule hier eigentlich schon längere Zeit inklusiv unterrichtet wird, aber nicht unter dem Vorzeichen, dass man sagt, ich möchte das unbedingt machen, sondern es ergibt sich einfach.

Lw2 differenziert zwischen dem Zustand der Schule, an der *eigentlich schon länger inklusiv unterrichtet wird*, und dem Unterricht unter dem *Vorzeichen* Inklusion. Hier geht es nicht um die Differenzlinie *Unterricht mit/ ohne Schüler_innen mit Behinderungen*, sondern um die Frage *inklusive Unterricht mit Label oder ohne Label*. Es wird dabei nicht deutlich, ob es ein explizites Konzept des inklusiven Unterrichtens – wie es etwa der *Index für Inklusion* (Booth/ Ainscow 2003) anregt – gibt, wenn als Entstehensbedingung kein Schulentwicklungsprozess oder die bewusste Entscheidung einer Lehrkraft oder einer Schulleitung genannt wird, sondern eher der Zufall: *Es ergibt sich einfach*.

Lm2: Tja, das ist ne gute Frage. [...] Aber ähm (2s) in dem Sinne wird's das wahrscheinlich auch schon (2s) womöglich, sag ich jetzt mal so ganz hypothetisch, schon immer gegeben haben [...]. Gut da gibt's dann so gewisse Schlüsselerfahrungen, damals mit [*Name einer Schülerin*] sag ich mal so, ähm, die ähm, dann da irgendso die ein oder andere Schwierigkeit hat, aber es ist ist eigentlich ja mehr umfassend gemeint also [...] Mit (.) welchen Beeinträchtigungen auch immer da jemand ankommt. Wenn man das so weit fasst, (.) sozusagen, stellt sich die Frage eigentlich schon, sobald man sich vor ne Klasse stellt, weil es da immer natürlich Unterschiede gibt und man versuchen muss, denen gerecht zu werden.

Lm2 markiert den Beginn des inklusiven Unterrichts an dieser Schule ähnlich unspezifisch *in dem Sinne wird's das schon immer gegeben haben*. Er verweist aber auch darauf, dass ihm genaueres Wissen dazu fehlt und kennzeichnet seine Aussage als *Hypothese*, die überprüft werden könnte oder müsste. Anders als Lw2 spricht er selbst aber nicht explizit von *inklusivem Unterricht*, sondern vermeidet eine klare Benennung. Ähnlich wie die beiden Lehrkräfte von Schule 1, Lm1 und Lw1, beschreibt er allerdings seine eigenen Erfahrungen mit Inklusion ebenfalls mit der Erinnerung an einen Einzelfall. Er identifiziert die Schülerin, von der er spricht, allerdings nicht wie Lm1 und Lw1 mit ihrer Beeinträchtigung, sondern nennt sie bei ihrem Namen. Das vermittelt den Eindruck, als ob er sie stärker als Individuum denn als Vertreterin

einer Gruppe von Menschen mit Beeinträchtigung oder Behinderung wahrnehme. Über die Art der Behinderung oder Einschränkung spricht er eher unspezifisch, sagt, dass die Schülerin eben *die ein oder andere Schwierigkeit hat*. Diese *Schwierigkeit* klingt in dieser Formulierung nicht so, als sei sie mit der Person Schülerin untrennbar verbunden, sondern sie *hat* diese Schwierigkeiten, ist aber nicht das Problem selbst. Diese Formulierung verweist auf ein Konzept von Behinderung als kontextbezogene Größe, dabei wird nicht zwischen einer fachspezifischen und einer förderpädagogischen Ebene differenziert. Das pädagogische Selbstverständnis, das hier implizit deutlich wird, ist das eines Lehrers, der sich dafür zuständig fühlt, mit seinem Expertentum den Schüler_innen bei deren Schwierigkeiten zu helfen.

Es wird deutlich, dass er sein pädagogisches Selbstverständnis als Unterstützer bei Schwierigkeiten nicht auf Schüler_innen mit Behinderungen begrenzt, wenn er formuliert, dass *sich die Frage eigentlich schon stellt, sobald man sich vor ne Klasse stellt, weil es da immer natürlich Unterschiede gibt und man versuchen muss, denen gerecht zu werden*. Hier wird eine implizite Orientierung am weiten Inklusionsverständnis offenbar, in dem Gruppen per se als divers wahrgenommen werden. Ähnlich wie Lw2 sieht er Inklusion an seiner Schule als eine Selbstverständlichkeit und verbindet er diese Erkenntnis noch mit einem didaktischen Anspruch, dass man versuchen müsse, *denen gerecht zu werden*. Das Pronomen *denen* schließt dabei die gesamte Klasse ein, markiert keine Sondergruppe. Er sieht den konstruktiven Umgang mit Diversität als eine normativ gesetzte Aufgabe für sich selbst und alle anderen (*man*): *man muss versuchen, denen gerecht zu werden*.

3.3 Aufnahmebedingungen und Teilhabechancen für Schüler_innen mit besonderen Bedürfnissen an der gymnasialen Oberstufe

Im theoretischen Teil ist überlegt worden, dass der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II eine wichtige Schnittstelle ist, die für viele Schüler_innen mit besonderen Bedürfnissen zur Barriere werden könnte. Deswegen wurde untersucht, wie die befragten Lehrkräfte an der gymnasialen Oberstufe die Aufnahme der Schüler_innen mit besonderem Förderbedarf an ihre Schule beschreiben. Anders als in dem Bericht aus dem durchgängigen Gymnasium in Schleswig-Holstein, aus dem das Mädchen Lea nach der 9. Klasse entlassen wurde, handelt es sich bei den untersuchten Schulen um reine Oberstufengymnasien. Es wäre zu vermuten, dass die Hürde für Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung aus einem anderen System kommend, sich auf den Weg zum Abitur zu machen, noch höher sein könnte. Dem steht die erwähnte These von Bosse und Kempf (2013) gegenüber, dass reine Oberstufengymnasien offener gegenüber Heterogenität sind.

Die Lehrkräfte an den beiden untersuchten Schulen nehmen die Aufnahmehürde in der Tat nicht wahr. Beide Lehrkräfte beschreiben die Aufnahme als unkompliziert.

Lm1: [...] ich glaube, sie [*die schwerstmehrfachbehinderte Schülerin*] kam aus einer der Verbundschulen, wobei ich mir da gar nicht sicher bin, aber nehme ich an, und ist dann hier (3s) in der Konsequenz einfach weiter unterrichtet worden.

[...] Schwierigkeiten bei der Aufnahme gab es nicht, sie ist aufgenommen worden, das war, glaube ich, unproblematisch.

Bei Lm1 wird deutlich, dass die Schülerin von einer der Verbundschulen kommt. Es stellt sich die Frage, ob es für sie leichter gewesen sein könnte, an Schule 1 aufgenommen zu werden, weil sie auf einer der Verbundschulen schon eine inklusive Sekundarstufe I besucht hat. Der

Verbundschullogik würde es entsprechen, dass es für eine Schülerin bei gleicher körperlicher und geistiger Verfassung leichter gewesen wäre von dort kommend an der Oberstufe akzeptiert zu werden als beispielsweise aus einer – nicht verbundenen – Förderschule.

Lw2: Ich kann mich äh (.) an verschiedene Situationen erinnern, die bisher eher auf körperbehinderte ähm Menschen zutrifft, dass man eben gesagt hat, denen gibt man die Möglichkeit, äh, am Unterricht teilzunehmen [...].

Schule 2 hat keine Verbundschulen dieser Art; über eine Aufnahme entscheidet die Schulleitung anhand bestimmter Kriterien. Lw2 hebt die Macht eines solchen Entscheidungsgremiums hervor, wenn sie sagt *man habe eben gesagt, denen gibt man die Möglichkeit am Unterricht teilzunehmen*. Sie betont auch, dass es *körperbehinderte Menschen* sind, denen diese Chance gegeben wird. Hier wird die anfängliche Differenzierung in Menschen mit körperlicher und geistiger Behinderung manifestiert.

Wer an Schule 2 der *gatekeeper* ist, die Schlüsselperson, die über die Aufnahme entscheidet, thematisiert Lw2 nicht explizit, sondern verallgemeinert diese zentrale Machtposition in einem unpersönlichen *man*. Das klingt so, als würde hier nicht ein einzelner oder ein Gremium mehr oder minder subjektive Entscheidungen treffen, sondern die Allgemeinheit – *man* – entscheidet. Sie spricht auch nicht davon, dass über die *Aufnahme an einer Schule* entschieden wird, sondern formuliert hier, dass den potenziellen Schüler_innen *die Möglichkeit gegeben wird, am Unterricht teilzunehmen*. Diese Formulierung lässt eine hohe Wertschätzung des Unterrichts erkennen.

Ähnlich wie zuvor bei Lm1 wird die bloße Möglichkeit der Teilnahme am Oberstufenunterricht als erstrebenswertes Ziel markiert. Die Betonung der Gewährung des *Teilnahmerechts* am Unterricht referiert zwar gewissermaßen auf die Forderungen der UN-BRK nach Teilhabechancen. Andererseits lenkt dieser Bezug den Blick auf die Differenz zwischen *Teilnahme* und *Teilhabe*. Nicht jede_r der/ die am Unterricht *teilnimmt*, *hat* auch Teil an ihm. Es wird in der Aussage der Lehrkraft zunächst nur die *Teilnahme* gewährt. Wie ein aktives, barrierefreies *Teilhabe* am Lernprozess gewährleistet werden kann, und ob und wie die Ermöglichung dessen in den Zuständigkeitsbereich der Lehrkräfte fällt, wird nicht thematisiert. Hier könnte man einen Orientierungsrahmen darin erkennen, dass die Schüler_innen in der Oberstufe eine Chance bekommen, es dann aber an ihrer eigenen Aktivität liegt, wie sie diese nutzen. „[Ü]ber Denken und Selbsthandeln vermittelte Partizipation“ zu ermöglichen, definiert Benner (2008, 49) als ein Ziel des Oberstufenunterrichts, das hier ebenfalls anklingt.

Es wird in Lw2s Äußerung ein starkes Machtgefälle reproduziert zwischen denen, die am Unterricht teilnehmen möchten, und denen, die über deren Möglichkeit, dies zu tun, entscheiden. Kriterien, die über eine Aufnahme in diese Bildungsinstitution entscheiden, werden hier hingegen nicht thematisiert, dadurch wirkt es so, als sei die Gewährung der Aufnahme ein relativ willkürlicher Akt, der eher als von einem Rechtsanspruch von dem Wohlwollen der Entscheidungsträger_innen abhängt. Hierin könnte eine verdeckte Hürde liegen, die den Eintritt in die Sekundarstufe II erschwert.

Lm1 erklärt an späterer Stelle im Interview, dass er die Barrieren nicht so sehr in dieser Schnittstelle von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II wahrnehme, sondern auf dem Weg, der schon davor liegt.

Lm1: Ich glaube, dass das deutsche Schulsystem nicht darauf ausgelegt ist, ähm, dass viele Kinder mit einer (2s) Lern- mit irgendeiner Behinderung oder Beeinträchtigung,

ähm, die Oberstufe erreichen werden, das werden (.) also alles, was mit Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen zu tun hat, die werden vorher ausselektiert.

Er sieht die Ursache für die geringe Inklusionsfreudigkeit der gymnasialen Oberstufe also nicht in der Art der Aufnahmeverfahren oder wie Erhardt (2011, 269) in den Aufnahmebedingungen, sondern in einem diffusen *Vorher*, dessen Selektionskraft er für stärker hält. Die Verantwortung für die Abwesenheit von Schüler_innen *mit einer Lern- mit irgendeiner Behinderung oder Beeinträchtigung, mit Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen* in der Sekundarstufe II verortet er nicht in deren Strukturen und tatsächlichen Anforderungen oder in seinem eigenen Lehrerhandeln, sondern in den Zulieferersystemen. Damit entzieht sie sich gewissermaßen seiner Zuständigkeit. Dabei definiert er aber den von ihm angenommenen Zeitpunkt der hauptsächlichlichen Selektion (während/ nach der Grundschule/ im Verlauf der Sekundarstufe I) nicht näher, möglicherweise, weil er eben nicht klar bestimmbar und zu wenig transparent ist.

Es werden aber an dieser Stelle *Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen* gleichermaßen selbstverständlich als Kriterien für das *Ausselektieren* der Schüler_innen vor der Sekundarstufe II definiert. Diese Kriterien werden als gegeben angenommen, wohl auch deshalb, weil in Hessen laut dem Hessischen Schulgesetz in den so genannten „Kopfnoten“ bis zum Ende der Sekundarstufe 1 das Arbeits- und Sozialverhalten Teil der Beurteilung und damit auch der Selektion ist.

Es wird dabei nicht differenziert, dass zwar die prognostizierte Lernfähigkeit als Kriterium für die Auswahl der Schüler_innen an einer sehr lernleistungsbezogenen Schulform der Logik des Systems entsprechen würde, wohingegen die Selektion von Schüler_innen auf der Verhaltensebene eher sozial konstruiert wirkt und darauf überprüft werden könnte, ob sie nicht primär auf eine Reproduktion bürgerlicher Ordnungsstrukturen zielt (vgl. hierzu auch Bräu/ Fuhrmann 2015, 56 und Rabenstein et al. 2013, 683f.), da sie einen nicht belegten Zusammenhang von Verhaltensformen und intellektueller Leistungsfähigkeit impliziert.

3.4 Das Abitur für Schüler_innen, die unter besonderen Bedingungen lernen?

Alle der befragten Lehrkräfte haben im Interview das Abitur in Bezug auf die Schüler_innen mit besonderen Bedürfnissen thematisiert. Lm1 spricht über einen Schüler mit einem diagnostizierten Asperger-Syndrom:

Lm1: ... der hat hier Abitur gemacht. Also mit ganz gut geklappt. Also das ist immer ne Frage, wie viele Ressourcen man für gut hält [*senkt die Stimme*]. Also die beiden [*zwei Lehrkräfte an der Schule, Anm.d.Verf.*] haben sich schon sehr intensiv und zeitlich sehr intensiv um ihn gekümmert. Und ich glaube, wenn man sich um jeden Schüler dieser Schule so intensiv kümmern würde, dann würde auch jeder Schüler hier Abitur machen. Aber. Der Schüler hat jetzt Abitur gemacht. Also Sie sehen. Ich sehe da eine gewisse Diskrepanz. Also der Schüler ist derartig intensiv betreut worden, dass (3s). Das kann man gar nicht für jeden Schüler leisten. Ähm, ja, der hat jetzt Abitur hier gemacht, ja.

Lm1: [...] ich habe nichts dagegen, die Kinder zu unterrichten, ich halte nur von der Inklusion nichts. [...] [*hebt die Stimme*] weil ich das für einen riesigen Widerspruch halte. [...] Also weil auf der einen Seite eine Leistungsselektion stattfindet [...] und im Gegenzug sollen dann (3s) Dinge getan werden, um Schüler mit Problemen in die Schule zu integrieren. Ähm (.) was, was zeitlich ein ENORMES Problem darstellt und jetzt gibt es da natürlich Unterschiede: ein Schüler mit einem Asperger-Syndrom, der hat das gut

gemacht, der hat sich engagiert, der ist ja auch insgesamt lernfähig, das ist kein Problem, der [Name eines Schülers mit Hörbeeinträchtigung] hat auch kein Problem, aber Inklusion bedeutet ja nicht nur hörbehinderte oder Schüler mit Asperger, da geht's ja auch um alle. Und ich frage mich, wie man einem Hauptschüler vermittelt will, dass er die, in der Selektion, in der Leistung (2s) erfasst wurde und in die Hauptschule selektiert wurde und der Schüler mit Trisomie 21 sollen auf die Oberstufe gehen, das äh scheint mir schon ein Widerspruch.

Lm1 konstatiert, dass *wenn man sich um jeden Schüler dieser Schule so intensiv kümmern würde, dann würde auch jeder Schüler hier Abitur machen*. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass seiner Einschätzung nach die Erlangung des Abiturs weniger auf der Grundlage von Intelligenz und Lernfähigkeit der Schüler_innen beruht, als auf der Intensität der Betreuung durch die Lehrkräfte. In diesem Orientierungsmuster kommt der individuellen Betreuung der Schüler_innen durch die Lehrkräfte eine sehr große Bedeutung zu. Zugleich impliziert die Aussage aber auch, dass Lm1 erwartet, dass die Leistung selbstständig erlangt wurde, dass also der Selbsttätigkeit der Schüler_innen ein sehr hoher Wert beigemessen wird. Diesem Orientierungsmuster läuft die Idee eines Nachteilsausgleichs-Systems und eines Unterstützungssystems als negativer Gegenhorizont entgegen. Die Unterschiedlichkeit der Bildungsvoraussetzungen, mit denen die Schüler_innen an die Schule kommen, wird vor der Folie der Gerechtigkeitsfrage nicht thematisiert.

Er sieht sich mit einer Widersprüchlichkeit zwischen Leistungsselektion und Anspruch auf Inklusion konfrontiert, referiert indirekt auf den oben geschilderten, medial stark fokussierten „Fall Henri“, des Schülers mit Trisomie 21, dessen Eltern ihn auf ein Gymnasium schicken wollten, allerdings denkt er die Situation weiter bis in die gymnasiale Oberstufe. Er orientiert sich dabei am bestehenden selektiven Schulsystem, stellt nicht dieses, sondern die Inklusion darin infrage.

Lw1: Aber sonst äh (2s) denk ich, dass diese äh Beschulung (.) mit der Rollstuhlfahrerin (2s) schon (.) in Ordnung war. Sicherlich es gab natürlich eben Schwierigkeiten, wenn die ihre Klausur ihrem Betreuer diktiert hat, weil sie ja spastisch gelähmt war, konnte sie noch nicht mal nen PC mit der Tastatur äh bedienen. Da ist dann schon oft der Ruf laut geworden: Wo ist denn hier jetzt noch Vergleichbarkeit und wofür bekommt das Mädchen denn ihr Abitur? Hat das denn nicht doch eher was mit Mitleid zu tun als wirklich mit Wissen.

Lw1: dieser [Name eines Schülers mit Hörbeeinträchtigung], das muss ich sagen, ist wirklich ein Paradebeispiel dafür, dass äh Schüler mit Behinderung äh (2s) auf keinen Fall [...] per se aussortiert werden müssen. (2s) Er möchte auch behandelt werden wie alle anderen. (2s) Also ich hab nicht den Eindruck, dass er irgendwie so ne Extrawurst gebraten bekäme, in keinerlei Hinsicht. Also ähm (.) der Junge ist integriert.

Lw1 differenziert bei ihrer Bewertung der Abiturleistung der Schülerin im Rollstuhl, die vom Bundesfreiwilligendienstleistenden (Bufdi) betreut wird, diesem auch die Klausuren diktiert, zwischen dem, was sie mit *denke ich* als ihre eigene Einschätzung markiert, und dem was sie als anonyme Fremdmeinung darstellt: *Der Ruf wurde lauter* Die ambivalente Einschätzung besagt etwas zögernd, dass auf der einen Seite *diese Beschulung mit der Rollstuhlfahrerin*

schon in Ordnung war. Auf der anderen Seite kommen Zweifel auf in Bezug auf Vergleichbarkeit der Leistung des Mädchens mit der anderer Schüler_innen, die diesen Nachteilsausgleich nicht gewährt bekommen haben.

Durch diese Form der Rahmung gelingt es ihr, sich selbst als vorsichtige Befürworterin der inklusiven Beschulung dieser Schülerin dazustellen und einer anonymen Menge anderer die kritische Haltung zuzuschreiben, diese aber durch die Aktualisierung in ihrer eigenen Rede durchaus auch zu reproduzieren. Hochachtung vor dem Mädchen, das unter diesen Lebensbedingungen eine Abiturprüfung bewältigt hat, wird an dieser Stelle nicht deutlich – anders als bei Lm2 (s.u.). Die rechtliche Grundlage des Nachteilsausgleichs wird nicht diskutiert. Es wird nur diffus geäußert, dass es moralisch *schon in Ordnung war*, obwohl es vor dem Ideal der Gleichbehandlung als Ungerechtigkeit wahrgenommen werden könnte. Diese Form der Bewertung wird aber als *Mitleid* mit den Schwachen etikettiert, nicht als eine andere Form von Gerechtigkeit, die eben auch in einer Ungleichbehandlung des Ungleichen bestehen kann (Prenzel 1993/2006, 9).

Ein Problem in Bezug auf das Abitur des Mädchens im Rollstuhl sieht Lw1 darin, dass durch die Mitwirkung des *Bufdi* als vernunftbegabtem Aufzeichnungsmedium das Wissen des Mädchens sich in der Performanz der Leistungen nicht eindeutig von dem des Helfers trennen lässt. Was hier offenbar wird, ist die Differenz zwischen Kompetenz und Performanz. Bewertet wird aber immer – auch bei den anderen Schüler_innen – nur die Performanz, nicht die reine Kompetenz, die ja erst in der Performanz ihren Ausdruck findet. Dass auch bei den anderen Schüler_innen nicht deren *reines theoretisches Wissen* erfasst wird, was zu falschen Eindrücken von der Leistungsfähigkeit der Schüler_innen führen kann, wird hier aber nicht thematisiert. Zudem wird keine Alternative diskutiert.

Als Kontrastfall, als *Paradebeispiel* für gelingende *Integration* wird dagegen der Schüler benannt, der mit einer Hörbeeinträchtigung lebt. Er wird zum Symbol für den positiven Gegenhorizont: der Schüler, der es trotz Beeinträchtigung bei gleicher Behandlung schaffen kann. Dieser Schüler wird als einziger mit dem Vornamen benannt, ist somit nicht mehr nur ein „Fall“, sondern ein Schüler wie andere auch.

Die Lehrkräfte sprechen verschiedene Konfliktlinien an in Bezug auf die Abiturprüfungen. Lm1 und Lw1 sind dabei kollektiv auf einen Gerechtigkeitsbegriff orientiert, der auf dem positiven Gegenhorizont der Gleichbehandlung beruht.

Lm2: Ja, gut, also ich denke schon, dass ähm (.) jetzt unabhängig davon, dass es natürlich je individueller Erfolg ist sozusagen, wenn jemand dann n gewisses Bildungsniveau erreicht, ähm (.) sozusagen, aber es ist in den Fällen noch mal etwas ganz Besonderes, wenn jemand (.) mit solchen Handicaps sozusagen dann am Ende da steht und ein Zeugnis in der Hand hält, was äh (.) ihn befähigt, dann noch gewisse Dinge weiterzumachen und äh wohlwissend dass er oder sie da entsprechende Schwierigkeiten hat und [tiefes Einatmen] ähm (2s) und das quasi (.) trotz der Schwierigkeiten dann auch (.) geschafft hat.

In Lm2s Äußerung über das Abitur wird hingegen vor allem Hochachtung vor den Leistungen derjenigen Schüler_innen deutlich, die die Anforderungen *mit solchen Handicaps, trotz der Schwierigkeiten* geschafft haben. In seiner Darstellung wird weder die gymnasiale Oberstufe

noch das Abitur zum endgültigen Ziel des Bildungsweges der Schüler_innen, sondern er kennzeichnet es eher als eine Art Schlüssel zu einem Tor zu neuen Wegen, es *befähigt, dann noch gewisse Dinge weiterzumachen*. Dabei wird zugleich impliziert, dass das Abiturzeugnis eine formale Hochschulzugangsberechtigung darstellt, und dass die Kompetenzen, die die Schüler_innen auf dem Weg zum Abiturzeugnis erwerben, gerade diejenigen, denen die Schule nicht so leicht gefallen ist, denen bislang wenig zugetraut wurde, die sich vielleicht auch selbst wenig zutrauen, sie zur Teilhabe an *gewissen Dingen*, die hier nicht näher spezifiziert werden, befähigen.

Lw2: Ich persönlich bin schon eigentlich ein Anhänger des äh gegliederten Schulsystems und ich (.) habe auch den Eindruck, dass [...] sehr viele Möglichkeiten für junge Menschen auch in den Förderschulen sehen, in der Spezialisierung der Förderschulen. [...] Ähm ich würde's jetzt tatsächlich auch für diesen Bereich [...] noch mal n bisschen anders sehen, weil ähm (.) da ja auch gar keine anderen Möglichkeiten da wären, man kann ja jetzt schlecht sagen: dann mach doch auf der Förderschule dein Abitur.

Lw2s Äußerung verweist auf eine gewisse Skepsis der Inklusionsidee gegenüber. Sie hat – das geht aus anderen Stellen im Interview hervor – eine starke Orientierung an Spezialistentum und schätzt darum das gegliederte Schulsystem mit dem Förderschulwesen in der Sekundarstufe I. Sie formuliert keinen Anspruch, das Schulsystem grundlegend zu verändern. Anders als Lm1, der zwischen *Leistungsselektion* und *Inklusion* ein unauflösbares Dilemma sieht, führt sie an, dass es, da es keine Oberstufen-Förderschule gibt, also *keine anderen Möglichkeiten*, die zum Abitur führen, keine Alternative dazu gibt, als die entsprechenden Schüler_innen auf ihrer Schule zum Abitur zu begleiten.

4. Fazit

Die Interviews mit den Lehrkräften zeigen, dass im derzeitigen System der gymnasialen Oberstufe in Deutschland noch starke Widersprüche zwischen dem Anspruch auf gute gymnasiale Oberstufenbildung und dem auf Inklusion bestehen.

Sie zeigen, dass Lehrkräfte sich in einem Spannungsfeld befinden zwischen ihrem eigenen Rollenverständnis als Spezialist_innen, als Expert_innen, welche die leistungsstärksten Schüler_innen in einer sehr privilegierten Bildungsinstitution in großen Gruppen möglichst gut auf das standardisierte Abitur vorbereiten wollen und dem Anspruch, besonders bedürftigen Schüler_innen hier Teilhabe zu ermöglichen. Es wird der Spagat deutlich zwischen dem Anspruch, die Schüler_innen immer individueller zu begleiten wie eine Art Hauslehrer und sie als Gruppe zu unterrichten.

Ein anderer Widerspruch ist der hochselektive Zugang zur gymnasialen Oberstufe im Gegensatz dazu, eine inklusive Schule für alle zu sein. Hier geraten die Lehrer_innen in Dilemmata in Bezug auf ihr pädagogisches Selbstverständnis. Es müsste auch bildungspolitisch geklärt werden, ob man insgesamt eine höhere Anzahl an Abiturient_innen anstrebt oder bei gleicher Zahl von Abiturient_innen eine gerechtere Chancenverteilung. Bei den Zugangsmöglichkeiten könnte es Kooperationen zwischen Förderschulen und allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufen geben (neue Verbundschulsysteme), um eine Aufnahme ggf. auch nach vorheriger Selektion zu vereinfachen und Übergänge durch Kooperation für alle Beteiligten einfacher würden.

Der Anspruch, dass die Schüler_innen in der Gymnasialen Oberstufe immer selbstständiger arbeiten und sich für ihren Lernprozess einsetzen sollen, gerät in einen Konflikt mit dem Anspruch an die Lehrer_innen, Schüler_innen immer individueller zu betreuen. Hierbei geht es auch um die Frage, inwiefern Schulen eine solche individuelle Betreuung anbieten und inwieweit eine solche in der auch finanziellen Verantwortung der einzelnen Familien (private Nachhilfesysteme etc.) liegt. Dabei müsste auch berücksichtigt werden, inwiefern (Förder-)Angebote der Schulen von den Schüler_innen überhaupt aktiv genutzt werden. Letztlich geht es um die Frage, wie eine Kant'sche „Bildung zu Autonomie und Mündigkeit“ (Dörpinghaus et al. 2013, 54ff.) in der Gymnasialen Oberstufe für möglichst viele Schüler_innen angeboten und von ihnen angenommen werden kann.

Die Lehrer_innen als hochqualifizierte Expert_innen für ihr Fach und die wissenschaftspropädeutische Fachdidaktik, erleben dies Expertentum in ihrem professionellen Alltag als Grundlage für ihre Tätigkeit und als sicherheitsstiftend. Demgegenüber verunsichern sie die neuen Anforderungen, die das inklusive Unterrichten mit sich bringt. In diesem Feld sehen sie sich bisweilen selbst als Noviz_innen gegenüber den Spezialist_innen von der Förderschule und selbst den Schüler_innen gegenüber. Es fehlt vielerorts auch förderschulpädagogische Expertise für den Bereich der gymnasialen Oberstufe.

Will man die gymnasiale Oberstufe noch inklusiver gestalten, müsste man diese Dilemmata bearbeiten und Lösungen sowohl auf der Ebene des Bildungssystems als auch in der Lehrer_innenprofessionalisierung für sie finden (vgl. Amrhein 2015, 160), damit die Lehrkräfte in ihrem professionellen Alltag erleben, dass Inklusion in der gymnasialen Oberstufe nicht nur im Ausnahmefall gelingen kann. Dazu müssten belastbare Zahlen über Inklusion auch in der Oberstufe erhoben werden. Es müsste abgewogen werden, welchen Stellenwert die Inklusion als ethischer Grundwert gegenüber den angestammten Zielen und Werten der gymnasialen Oberstufenbildung einnehmen soll (vgl. Kiel/ Weiß 2015, 165) und welche Rollen die unterschiedlichen Expert_innen in diesem System übernehmen.

Die Frage, ob Inklusion als Einzelfall oder als Regelfall wahrgenommen wird, ist dabei allerdings nicht nur von der Anzahl der Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung abhängig. Auf der einen Seite würde die eine inklusive Pädagogik die als „normal“ etikettierten Schüler_innen nicht als eine homogene Gruppe, sondern als Gruppe mit auf sehr unterschiedlichen Ebenen ‚förderbedürftigen‘ Schüler_innen reflektieren, die alle erst in unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichen Maßnahmen zur aktiven Teilhabe am Unterricht ermuntert werden müssen. Zum anderen wird ebenso deutlich, dass auch die Schüler_innen mit attestiertem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung alles andere als eine homogene Gruppe sind, sondern vielmehr in der Tat lauter Einzelfälle darstellen, die alle sehr unterschiedliches pädagogisches und didaktisches Handeln erfordern.

In dem Konflikt um Gleichbehandlung und Nachteilsausgleich offenbart sich ein ethisches Dilemma, in dem sich die Lehrkräfte befinden, zwischen dem Anspruch, Gerechtigkeit durch Gleichbehandlung aller zu gewährleisten, und der Gewährung gleicher Bildungs- und Teilhabechancen aller im Kontext Inklusion. Darin wird der Schüler mit Behinderung zum *Paradebeispiel*, dem es gelingt, sich anzupassen, nicht aufzufallen, keine *Extrawurst* zu erwarten.

Um wirklich Teilhabechancen für alle zu sichern, müssen offenbar neue Gerechtigkeitsvorstellungen entwickelt werden, die sich nicht mehr an der absoluten Gleichbehandlung aller orientieren – allerdings unter der Vermeidung von diskriminierenden Etikettierungen, die derzeit eine Ungleichbehandlung rechtlich absichern. Die Vermischung von Selektion nach kognitiven Leistungs- und sozialen Verhaltensvariablen sollte dabei neu reflektiert werden.

Auf der Ebene des Schulsystems könnten neue Modelle für gymnasiale Oberstufen erdacht werden, die nicht lernzielgleich auf das standardisierte Abitur vorbereiten, sondern lernzieldivergent unterrichten und auch andere, neu zu entwickelnde Abschlussarten anbieten, z.B. ein auf weniger Fächer bezogenes Teil-Abitur oder ein modularisiertes allgemeinbildendes Abitur, das in einer variablen Anzahl von Jahren erreicht werden kann (vgl. auch Eberle 2013).

Das Gerechtigkeitsdilemma, das in einigen Interviews anklingt, ist sicher nicht rein schulintern zu lösen, es kann letztlich nur bearbeitet werden, wenn aus der Egalitarismus-Kritik und einer diversitätssensiblen Pädagogik heraus neue Gerechtigkeitsvorstellungen gesellschaftlich verankert würden.

Literatur

- Amrhein, B. (2015): Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In: Kiel, E. (Hrsg.) (2015): *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart, 140-164.
- Benner, D. (2008): Bildung – Wissenschaft – Kompetenz. Alte und neue Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen in der Oberstufe. In: Keuffer, J./ Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.) (2008): *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und Selbstständiges Lernen*. Weinheim und Basel, 47-64.
- Biewer, G./ Böhm, E.T./ Schütz, S. (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Dies. (Hrsg.) (2015): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart, 11-24.
- Booth, T./ Ainscow, M. (2003): *Index für Inklusion*. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Boban, I./Hinz, A. Halle-Wittenberg. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (letzter Abruf 18.01.2016)
- Bohnsack, R. (2006): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W./ Meuser, M. (Hrsg.) (2006): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen et al. 132-133.
- Bohnsack, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen et al.
- Bohnsack, R./ Nentwig-Gersemann, I./ Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden.
- Bojanowski, A./ Koch, M./ Ratschinski, G./ Steuber, A. (Hrsg.) (2013): *Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher*. Münster.
- Boller, S./ Rosowski, E./ Stroot, T. (2008): Schulische Heterogenität und individuelle Förderung. Ein kritischer Blick auf die Debatte um Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung in der Oberstufe. In: Keuffer, J. Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.) (2008): *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen*. Weinheim und Basel, 170-181.
- Bosse, D./ Eberle, F./ Schneider-Taylor, B. (Hrsg.) (2013): *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe*. Wiesbaden.
- Bosse, D./ Kempf, J. (2013): Der Übergang in die Einführungsphase als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe. In: Asdonk, J./ Kuhnen, S. U./ Bornkessel, P. (Hrsg.) (2013): *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. Münster, 89-99.
- Bräu, K./ Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: Bräu, K.; Schlickum, C. (2015): *Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen et al., 49-64.
- Brocke, P. (2014): *Lea ist auf dem Gymnasium willkommen. Reportage zur Inklusion in der Schule und Interview mit der Lebenshilfe-Bundesvorsitzenden Ulla Schmidt*. In: *Lebenshilfe-Zeitung*, H.

- 3 (2014). <https://www.lebenshilfe.de/de/buecher-zeitschriften/lhz/ausgabe/2014-3/artikel/lhz-reportage-ueber-lea-mit-down-syndrom-am-gymnasium-576033345.php> (letzter Abruf 18.01.2016)
- Dörpinghaus, A./ Poenitsch, A./ Wigger, L. (2013): Einführung in die Theorie der Bildung. 5. Aufl. Darmstadt.
- Eberle, F. (2013): Das Schweizer Gymnasium zwischen Heterogenität und Standardisierungsansprüchen: In Bosse et al. (Hrsg.) (2013): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden, 50-65.
- Erhardt, M. (2011): Einheitlichkeit versus Vielfalt – Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe II in Südtirol und in Deutschland. In: Bräu, K./ Care, U./ Kunze, I. (Hrsg. (2011): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen? Hohengehren, 265-274.
- Focus (2015): Happy End für Henri. Nach langem Kampf: Junge mit Down-Syndrom darf auf Regelschule. Focus 7.4.2015. http://www.focus.de/familie/schule/happy-end-fuer-henri-nach-langem-kampf-junge-mit-down-syndrom-darf-auf-regelschule_id_4595259.html (letzter Abruf 18.01.2016).
- Friebertshäuser, B./ Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim und Basel, 437-455.
- Georg, W. (2014): Gymnasium und Beruf. Zur Entstehung und Entwicklung beruflicher Gymnasien. In: Bildung und Erziehung. 67, H. 1 (2014), S. 85-101.
- Grossrieder, I.; Achermann, B. (2012): Wie lernen Schulen Inklusion? In: Seitz, S. et al. (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, 162-167.
- Hinz, M. (2013): Unterricht mit Inklusion in der Sekundarstufe II. Sonderpädagogische Hilfen. 2. Überarbeitete Aufl. Hamburg.
- Hinz, M. (2015): „Chancen und Schwierigkeiten der Inklusion an Berufsbildenden Schulen“. In: Siedenbiedel, C./ Theuer, C (Hrsg.) (2015): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen: Prolog, 79-86.
- Hülst, D. (2013): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim und Basel, 281-300.
- Keuffer, J./ Kublitz-Kramer, M. (2008): Zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe – Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.) (2008): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und Selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel, 7-17.
- Kiel, E./ Weiß, S. (2015): Inklusion als Herausforderung für Lehrkräfte höherer Schulformen. In: Biewer, G. et al. (Hrsg.) (2015): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart, 164-178.
- Klein, R. (2013): Tiefenhermeneutische Analyse. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim und Basel, 263-280.
- Köller, O./ Baumert, J. (2002). Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52 (B 26), 12-19.
- Lau, R./ Boller, S. (2015): Auf dem Weg zu einer inklusiven Sekundarstufe II – erste Ergebnisse eines Praxisforschungsprojekts. In: Siedenbiedel, C./ Theuer, C (Hrsg.) (2015): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen, 18-36.
- Lohmann, J. (2008): Das Fiasko der Sekundarstufe II und die Folgen für die hochschulpropädeutische Oberstufe. In: Keuffer, J./ Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.) (2008): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und Selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel, 71-82.

- Nohl, A.-M. (2012): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Prenzel, A. (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.
- Rabenstein, K./ Reh, S./ Ricken, N./ Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 5 (2013), 668-690.
- Rittelmeyer, C. (2013): Methoden hermeneutischer Forschung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prenzel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim und Basel, 235-248.
- Siedenbiedel, C. (2015): Inklusion im deutschen Bildungssystem – eine Bestandsaufnahme. In: Siedenbiedel, C./ Theuer, C (Hrsg.) (2015): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen, 9-28.
- Spiewack, M. (2015): Mittendrin statt letzte Reihe. Die Inklusion hat die liebste Schulform der Deutschen erreicht, das Gymnasium. Jetzt wird es ernst mit dem gemeinsamen Lernen. Die Zeit. H. 49 (2015).
- Sturm, T. (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: Bräu, K.; Schlickum, C. (2015): Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen et al., 223-234.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2001): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen im Auftrag der KMK. Weinheim und Basel.
- United Nations (2006/2009). Behindertenrechtskonvention (CRPD). Hg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467> , zuletzt geprüft am 21.01.2016.
- Wischer, B. (2012): Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. Manuskriptvorlage, leicht überarbeitet erschienen in: Solzbacher/Müller-Using/Doll (2012) (Hrsg.): Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Carl Link, 55-67 http://www.obs-ev.de/fileadmin/user_upload/forum_migration/Regionale_Foren/Forum_Mitte_2013/Wischer_Individuelle_Foerderung_als_Herausforderung.pdf (letzter Abruf 20.01.2016)
- Wößmann, L. (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. Erziehung und Unterricht H. 7-8 (2008), 509-517.

**Catrin Siedenbiedel**

Pädagogische Mitarbeiterin, Dr. phil., OStR, seit 2012 an der Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaften, im Fachgebiet Schulpädagogik mit Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe. Im WS 2015/16 kleine Gastprofessur an der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Gymnasiale Oberstufe; Inklusive Bildung; Internationalisierung; Gleichstellungsfragen; Schulpraktika

Kontakt: siedenbiedel@uni-kassel.de