

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Innovationsvorhabens

Teilhabe und Inklusion im Übergang Schule-Beruf – Modellregion Lüneburg (TIM)

(Kurzfassung)

Martin Koch und Nora Preßler unter Mitarbeit von: Nadine Cook, Monika Hirschfeld, Antje Katrin Ilenekhan, Regine Majewski und Elke Wittrin

Zur Institutionellen Ausgangssituation Inklusiver Schule im Übergang Schule-Beruf¹

Inklusion in der beruflichen Bildung trifft auf ein über lange Jahre ausgeprägtes Parallelsystem schulischer und außerschulischer Förderangebote. Spätestens seit den 1960er Jahren ist der Anteil der Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schüler(innen) allgemeinbildender Schulen kontinuierlich bis auf 6,6 % im Jahr 2012 angestiegen. Gleichzeitig stieg lange Zeit auch die Zahl der bei der Bundesagentur für Arbeit anerkannten Rehabilitanden. Seit spätestens 2008 nehmen diese Förderungen jedoch absolut und relativ ab.

Berufsbildende Schulen befinden sich also in der Situation, einen immer größeren Anteil förderbedürftiger junger Menschen in immer weniger außerschulische Förderangebote vermitteln zu können. Daraus folgt die Notwendigkeit, die betroffenen jungen Leute auf Einmündungsperspektiven auf dem ersten Arbeits- und Ausbildungsmarkt vorbereiten zu müssen.

Doch gerade dies ist mit einer paradoxen Schwierigkeit verbunden: Obwohl der Inklusionsprozess in Deutschland weitgehend auf das Merkmal einer klassifizierten Behinderung eingeengt bleibt, betrifft er doch den Kernbereich einer bildungsfernen und sozial unterprivilegierten Gruppe: Förderschüler stellen bundesweit mehr als die Hälfte aller Absolvent(innen), die die allgemeinbildende Schule ohne Schulabschluss

¹ Genauere Angaben zu Literatur und Forschungsverfahren können der Langfassung des Abschlussberichts der wissenschaftlichen Begleitung entnommen werden.

verlassen. Gleichzeitig entstammten sie 2011 in der 9. Klasse mehrheitlich Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Trotz des demographischen Wandels ist damit eine Schicht angesprochen, die es bei steigenden Anforderungen an Ausbildung und Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt auch in Zukunft immer schwerer haben wird.

Trotzdem trifft der Inklusionsprozess gerade berufsbildende Schulen nicht unvorbereitet. Da sie traditionell Schüler(innen) in behinderten-spezifischen Ausbildungsgängen beschulen und gerade im niedersächsischen Berufsvorbereitungsjahr junge Menschen mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie Emotionale und Soziale Entwicklung aufnehmen, markieren sie den wohl einzigen Bereich des deutschen Schulwesens, in dem, lange bevor dieser Begriff überhaupt öffentlich diskutiert wurde, eine Art „implizite Inklusionserfahrung“ ausgebildet werden konnte.

Implizite Inklusionserfahrung Lehrender an berufsbildenden Schulen

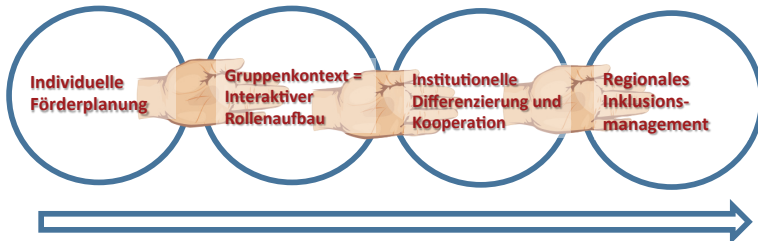
Deshalb liegt es nahe, dass berufsbildende Schulen bei der Herausbildung pädagogischer und institutioneller Modelle für die Umsetzung inklusiver Schule an genau diese Erfahrungen anknüpfen, sie aber reflektieren und auf möglicherweise veränderte Ziele beziehen müssen. Problematisch erscheint dabei jedoch, dass den betroffenen Akteuren diese Erfahrungen vielfach nicht bewusst sind. So zeigte eine Befragung von 160 Lehrenden an den drei Berufsschulstandorten des TIM-Projekts, dass hier in überwiegendem Maße bereits inklusionsentsprechende, pädagogische Praktiken umgesetzt werden. Wurden jedoch Fragen zu dezidiert inklusionsbezogenem Wissen gestellt, so äußerte eine ebenfalls überwiegende Anzahl an Lehrkräften Zweifel, die bevorstehenden Aufgaben meistern zu können.

Vier vernetzte Prozessebenen gelingender Inklusion im Übergang Schule-Beruf

Aus dieser Perspektive bedeutet Inklusion vor allem, eine bereits ausgeprägte pädagogische Praxis zu reflektieren und auf möglicherweise veränderte pädagogische und institutionelle Ziele zu beziehen. Aber wie könnte das umsetzbar sein? Der Vorschlag der wissenschaftlichen

Begleitung ging in diesem Punkt von Anfang an in die Richtung, Inklusion auf vier vernetzten Prozessebenen zu denken:

Handlungsfelder und Prozessebenen komplexer Inklusionsmanagements im Übergang Schule-Beruf




- Dies ist zunächst die Ebene der individuellen Förderplanung. Wenn behinderte Menschen im Kontext der UN-Konvention jenseits dieses Merkmals ihre Persönlichkeit, Begabung und Kreativität entfalten können sollen, setzt dieser Prozess zuerst veränderte Kommunikations- und Beziehungsstile voraus. Pädagog(inn)en müssen von einem testierenden Blick zu einem Verständnis lebensweltlichen Bewältigungshandelns aus der Subjektperspektive gelangen. Es ist notwendig zu verstehen, wie und mittels welcher Deutungsmuster junge Menschen ihr individuelles Schicksal gestalten und welche beruflichen und lebensweltlichen Ziele und Wünsche auf dieser Grundlage entstehen.
- Derartige Bildungs- und Förderziele können aber nur in ihnen entsprechenden Gruppenkontexten umgesetzt werden. Was ein Mensch lernen kann, ist vor allem davon abhängig, mit welchem Image und aus welcher Rolle heraus er dabei zu agieren vermag. Im Kontext von Schulklassen ist darum ein interaktiver Rollenaufbau notwendig, der es jeder/m Einzelnen ermöglicht, selbstständig eigene Ziele zu verfolgen und in einer Weise handeln zu können, die den eigenen Erfahrungen und dem eigenen Selbstbild entspricht.

- Jede(r) Lehrer(in) und jede Schulklasse wäre jedoch überfordert, wenn darin sämtliche denkbaren Schicksale und Ziele verfolgt werden müssten. Auf der dritten Ebene institutioneller Differenzierung und Kooperation sind darum vor allem Schulen gefragt, in unterschiedlichen Klassen und Schulzweigen pädagogische Schwerpunkte und Kooperationsmodelle zu entwickeln.
- Schließlich aber zielt berufliche Bildung auf Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven ab. Individuelle Lernziele können darum nur dann als sinnvoll aufgefasst werden, wenn sie sich mit weitergehenden Berufsperspektiven verbinden. Hier ist der Aufbau regionaler Inklusionsmanagements gefragt. Gerade vor dem Hintergrund steigender Anforderungen an Auszubildende und Beschäftigte bedarf es der Akquise konkreter Ausbildungsstellen, unterstützender Förderangebote und der frühzeitigen Kommunikation zwischen Jugendlichen, Betrieben und/oder weiteren Förderinstitutionen.

Es ist offensichtlich, dass gerade Inklusion in der beruflichen Bildung nur unter der Voraussetzung umgesetzt werden kann, dass diese Prozessebenen ausgeprägt und kommunikativ miteinander verbunden sind. Gleich einem Auftrag, der mit einzelnen Jugendlichen formuliert wird, müssen Lern- und Förderziele über die verschiedenen Prozessebenen hinweg bis zur Herausbildung einer weitergehenden Beschäftigungsperspektive kommuniziert und weitergeleitet werden.

Regionale Differenzierungen

Wie aber lassen sich pädagogische Kulturen auf diesen verschiedenen Prozessebenen identifizieren und zu Modellen inklusiver beruflicher Bildung ausformen? Hier verweist vieles auf die lokale Unterschiedlichkeit institutioneller Förderarrangements, auf unterschiedliche Zielgruppen und Beschäftigungsmöglichkeiten. Offensichtlich ist die Wahrscheinlichkeit, als behindert bzw. sonderpädagogisch förderbedürftig klassifiziert zu werden, regional höchst differenziert. Allein die Anteile schulischer Förderquoten schwankten im Schuljahr 2012/2013 zwischen 4,9vH in Rheinland Pfalz und 10,5vH in Mecklenburg-Vorpommern. Woran liegt das und welche systematischen Rückschlüsse lassen sich daraus auf lokale Zielgruppen, institutionelle Förderarrangements und pädagogische Kulturen ziehen?



Hier ergaben überregionale Datenanalysen einen bemerkenswerten Befund: Schulische und außerschulische Förderquoten sind insbesondere in Gegenden mit hoher Jugendarbeitslosigkeit und entsprechenden Armutsgefährdungsquoten überproportional hoch ausgeprägt.

Bei genauerem Hinsehen lassen sich jedoch zwei diesbezüglich sehr unterschiedliche Typen von Risikoregionen identifizieren:

Einerseits finden derartige Förderungen besonders häufig in urbanen Ballungsgebieten mit hoher Bevölkerungsdichte, hoher Wirtschaftsleistung und hohen Zuzugsquoten gerade jüngerer Menschen unter 25 Jahren statt.

Andererseits konzentrieren sich die benannten Förderquoten in diametral ausgeprägten Peripherien mit geringer Wirtschaftsleistung, geringer Bevölkerungsdichte und hohen Abwanderungsquoten. Behinderung, rehaspezifische und sonderpädagogische Förderung finden also sowohl bevorzugt in besonders reichen als auch in besonders armen Gegenden statt. Unsere Vermutung ging von vornherein dahin, dass sich damit auch tendenzielle Kumulationen unterschiedlicher Zielgruppen abzeichnen. Während strukturschwache Regionen auf das Zurückbleiben gering qualifizierter Gruppen verweisen, lassen wirtschaftsstarke, urbane Räume eher auf die Zuwanderung oder Verdrängung entwurzelter Akteure in der Anonymität deutscher Großstädte rückschließen.

Empfehlungen zur Standortauswahl

Bemerkenswert ist, dass sich diese überregionale Verteilung auch im begrenzten Raum des Konvergenzgebiets reproduziert. Werden die elf Landkreise des ehemaligen Regierungsbezirks Lüneburg nach ihrer Bevölkerungsdichte gruppiert, so stellt sich die Tendenz einer Rangfolge heraus, nach der sich vergleichbare Förderquoten ebenfalls in dünn besiedelten, strukturschwachen Räumen konzentrieren und mit wachsender Bevölkerungsdichte und Wirtschaftsleistungen abnehmen. Eine gleichzeitige Zunahme in urbanen Ballungsgebieten lässt sich allein aufgrund der besonderen Siedlungsstruktur nicht ablesen. Es spricht jedoch vieles dafür, dass sie sich innerhalb der einzelnen Kreise zwischen Klein- und Mittelstädten und ländlicher Peripherie reproduziert. Entsprechend dieser Verteilung haben wir Empfehlungskriterien

für eine Standortauswahl entwickelt, mit denen auf unterschiedliche Zielgruppen und institutionelle Förderarrangements rückgeschlossen werden konnte.

Die letztendliche Auswahl fiel auf **Uelzen**, einen strukturschwachen und bevölkerungsarmen Standort mit traditionell hohen Förderquoten und hoher Jugendarbeitslosigkeit. Weiterhin wurde **Rotenburg an der Wümme** als tendenziell bevölkerungsintensiver, dabei aber deutlich wirtschaftsstärkerer Standort mit mehreren kleinstädtischen Unterzentren und mit zunächst unerklärlichen, hoch ausgeprägten Förderquoten ausgewählt. **Lüneburg** markiert einen Standort mit eher durchschnittlichen Förderquoten und Wirtschaftsleistungen. Im Kreis liegt die Stadt Lüneburg als einwohnerstärkste Ansiedlung im gesamten Konvergenzgebiet. Sie wird von einem großflächigen Landkreis umgeben, was hinsichtlich Zielgruppen und institutionellen Förderarrangements auf entsprechende Stadt-Land-Beziehung rückschließen ließ.

Standortprofile

An diesen drei Standorten trifft der Inklusionsprozess in der beruflichen Bildung auf sehr unterschiedlich ausgeprägte Zielgruppenkonstellationen und institutionelle Förderarrangements. Wenngleich diese regionalen Besonderheiten der zuvor ausgearbeiteten regionalen Typologie zu widersprechen scheinen, so bestätigen sie auf den zweiten Blick in frappierender Weise genau dieses Differenzierungsmuster:

Rotenburg weist zwar schulische und außerschulische Förderquoten in Umfängen auf, die grundsätzlich in einem Missverhältnis zu der hoch ausgeprägten Wirtschaftsleistung des Landkreises zu stehen scheinen. Auf der Grundlage der durchgeführten Experteninterviews ließ sich jedoch erkennen, dass dieses scheinbare Missverhältnis auf eine hoch ausgeprägte sozialpädagogische und behindertenspezifische Infrastruktur zurückzuführen ist. Hier wird ein erheblicher Anteil der Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus anderen, oftmals urbanen Regionen zugewiesen. Dies hat die Ausprägung einer spezifischen Zielgruppenkonstellation zur Folge, die eigentlich städtischen Ballungsgebieten entspricht. Wie eine teilstandardisierte Befragung von Schüler(inne)n der kooperierenden Förderschulen ergab, sind diese jungen Menschen tatsächlich überwiegend außerhalb des Kreises geboren und weisen äquivalente berufliche Orientierungsstrategien

auf, die auf eher entwurzelte Lebensweisen hindeuten. Sie werden bei ihrer Berufswahl weit überwiegend von außerfamiliären Ansprechpartner(inne)n unterstützt und streben mehrheitlich Berufe im nicht-gewerblichen und nicht-landwirtschaftlichen Sektor an.

Ganz anders **Uelzen**: Hier haben die schulischen Förderquoten bis vor einigen Jahren der Strukturschwäche des Kreises entsprochen und sind erst vor kurzer Zeit, vermutlich im Zuge der Schließung von Förderschulen, auf ein für die Merkmale des Landkreises eher untypisch geringes Niveau abgesunken. Die Auswertung von Expert(inn)eninterviews und Schüler(innen)befragungen ergab jedoch ein an die Strukturschwäche des Kreises angepasstes Zielgruppenprofil. Die Jugendlichen sind zum größten Teil im Landkreis aufgewachsen, werden bei ihrer Berufswahl überwiegend von Familienangehörigen unterstützt und streben mehrheitlich Berufe im gewerblichen, noch häufiger aber im landwirtschaftlichen Bereich an.

Lüneburg schließlich fällt aufgrund einer besonderen Zielgruppenfokussierung aus diesen Vergleichsmaßstäben heraus. Die Profilierung eines Inklusionsvorhabens für Schüler(innen) mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bedingt eine Zielgruppenfokussierung, die mit der der anderen Standorte schwerlich vergleichbar sein kann.

Evaluation dreier lokaler Inklusionsmodelle

Was nun die Ausprägung standortspezifischer Modelle inklusiver Schule angeht, so haben wir für ihre weitergehende Evaluation vorab drei zentrale Annahmen zugrunde gelegt:

- Erstens sind wir davon ausgegangen, dass eine ganzheitliche Umsetzung „Inklusiver Schule“ schwerlich innerhalb der sehr begrenzten Projektlaufzeit von nur zwei Jahren erreicht werden kann. Wir haben uns deswegen bei der Beschreibung der einzelnen lokalen Modelle jeweils nur auf besonders prädestinierte Prozessebenen bezogen. Dies heißt keineswegs, dass die betroffenen Schulen nicht auch in anderen Handlungsfeldern innovative pädagogische Handlungsweisen ausgeprägt haben. Die Fokussierung einzelner Prozessebenen dient vielmehr der Darstellung besonders interessanter Inklusionsbausteine, die so dargestellt werden sollten, dass sie auch für andere Standorte übertragbar sein können.


- Zweitens sind wir davon ausgegangen, dass die Umsetzung lokaler Inklusionsvorhaben keine gänzliche pädagogische Neuausrichtung bedeuten kann. Wir haben vielmehr versucht, die Besonderheiten lokaler pädagogischer Praktiken darzustellen, darauf aufbauende Handlungsempfehlungen zu geben und schließlich zu beschreiben, wie sich tradierte pädagogische Schwerpunkte in Modelle inklusiver Schule transformieren.
- Drittens haben wir unsere Erhebungsweise den beiden erstgenannten Grundannahmen angepasst: Wir haben zunächst auf der Grundlage der Teilnahme an den lokalen Projektteamtreffen und der Auswertung von Expert(inn)eninterviews die Besonderheit lokaler pädagogischer Schulkulturen herausgearbeitet. Auf der gleichen Grundlage haben wir dann die Grundformationen der regional angestrebten Inklusionsvorhaben erhoben. Weiterhin haben wir an jedem Standort eine wissenschaftliche Hilfskraft zur Durchführung ethnographischer Sondierungen eingesetzt. Auf diese Weise konnten wir uns ein Bild von der realen Umsetzung „Inklusiver Schule“ machen und sie auf ihre pädagogischen Besonderheiten hin auswerten. Auf dieser Grundlage haben wir jeweils dann mit den involvierten Akteur(inn)en vor Ort Handlungsempfehlungen entwickelt, die als Umsetzungsvorschläge für besondere Inklusionsbausteine für andere Standorte übertragbar sein können.

Innovative Inklusionsmodelle

Die an den Standorten ausgeprägten pädagogischen Kulturen erweisen sich ebenso wie die dort entwickelten Modelle inklusiver Schule den strukturellen und zielgruppenspezifischen Bedingungen an den einzelnen Standorten erstaunlich angepasst.

Uelzen

In **Uelzen** beginnen Berufsorientierung und die Zuweisung in berufsschulische Bildungsgänge bereits lange im Vorfeld des eigentlichen Schuljahresbeginns. Die betroffenen Jugendlichen sind im Landkreis verwurzelt und darum bereits überwiegend vor Ort ansprechbar. Entsprechend erfolgt eine frühzeitige Kontaktaufnahme zu den abgebenden Schulen. Mit den Schüler(inne)n werden Einzel- und weitere



Berufszielgespräche an diesen Lernorten und in der berufsbildenden Schule geführt. Gleichzeitig erlaubt gerade die tradierte, ländliche Struktur des Kreises die Pflege intensiver Kontakte und Vermittlungsaktivitäten zu Betrieben, Bildungsträgern und zuweisenden Institutionen.

Entsprechend haben wir die pädagogische Kultur an diesem Standort auf die beiden Prozessebenen der individuellen Förderplanung und des regionalen Inklusionsmanagements fokussiert. Genau hier setzt nun auch das in Uelzen erarbeitete Inklusionsmodell an. Es besteht in der Verzahnung individueller Förderplangespräche mit der Installation eines Runden Tisches als beratendes Expertengremium. Der Runde Tisch berät interessierte Schüler(innen) unter Beteiligung von Vertrauenspersonen, Lehrer(inne)n, Sozialpädagog(inn)en und, je nach Bedarf, weiteren regionalen Expert(inn)en. Auf diese Weise werden für die einzelnen Jugendlichen Bildungs- und Förderpläne entworfen, die weit über den Bereich der schulischen Förderung hinaus in ein regionales Netzwerk von Beschäftigungs- und Förderungsperspektiven verweisen.

Dass die Installation eines solchen Expertengremiums nur in Kombination mit einer vernetzten, kommunikativen Schulkultur erfolgreich umgesetzt werden kann, haben unsere exemplarischen ethnographischen Sondierungen in beindruckender Weise verdeutlicht: In den hier beobachteten Unterrichtssequenzen trafen wir auf eine pädagogische Vorgehensweise, mit der es gelang, junge Menschen im Berufsvorbereitungsjahr im Rahmen ihrer lebensweltlich ausgeprägten Rollen und Stärken zu fördern und zur Ausprägung selbstständiger Lernstrategien zu animieren. Dies verhalf den in der Lebenswelt ausgeprägten Stärken und Möglichkeiten der Schüler(innen) zu einer bildungsbezogenen Umsetzung, ließ Raum für individuelle Beratungsgespräche entstehen und bot so eine Grundlage, auf der die weitergehende Expertise des Runden Tisches sinnvoll aufbauen kann.

Allerdings waren sich die involvierten Akteure darüber einig, dass die im pädagogischen Alltag entwickelten Sichtweisen auf die Rollen und Stärken der Jugendlichen nur dann in diesem Gremium geltend gemacht werden können, wenn ihnen ein adäquater Stellenwert gegenüber anderen Diagnoseverfahren eingeräumt wird.

Rotenburg an der Wümme

In **Rotenburg** erwies sich die pädagogische Kultur gerade in der Berufseinstiegschule in ebenfalls erstaunlicher Weise den regionalen Gegebenheiten angepasst. Hier konzentriert sich der pädagogische Schwerpunkt auf die zweite Prozessebene des Gruppenkontexts und interaktiven Rollenaufbaus. Die jungen Leute werden überwiegend erst nach Schuljahresbeginn berufs- und bildungsbezogen beraten. Denn eine vielfach ortsfremde Klientel zieht dem Landkreis oftmals erst kurzfristig zu und kann darum schwerlich vor Schuljahresbeginn erreicht werden. Entsprechend ist der pädagogische Alltag des Unterrichts für die besonderen Wünsche der betroffenen Jugendlichen und der Ausprägung ressourcenorientierter Lernrollen geöffnet. Beratungsgespräche werden während des laufenden Schuljahres durchgeführt. Die jungen Menschen können im Rahmen der Zugangsvoraussetzungen mögliche Schulformen frei wählen und in sechswöchigen Schnupperphasen erproben. All dies markiert einen Prozess »ständiger Klassenbildung«, der auf den kontinuierlichen Zugang weiterer Schüler(innen) ausgerichtet ist und im Rahmen freizeitpädagogischer Aktivitäten auf die permanente Formierung interaktiver Lerngruppen abzielt.

Auch hier knüpft das regionale Inklusionsmodell an genau diese spezifische pädagogische Kultur an. In Rotenburg hat man die Wünsche, Ziele und Fähigkeiten insbesondere von Jugendlichen mit den originären Förderschwerpunkten Lernen bzw. Emotionale und Soziale Entwicklung zur zentralen Inklusionsmaxime gemacht. Hier soll es im pädagogischen Alltag keine Rolle spielen, dass bzw. ob die betroffenen Jugendlichen jemals einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufgewiesen haben. Sie können die zur Auswahl stehenden Bildungsgänge auch über bestehende Zugangsvoraussetzungen hinaus frei wählen und haben an offenen Unterrichts- und Sozialformen teil, die »inklusive Gruppenbildungen« ermöglichen.

Diese Zielsetzung setzte sich im Zusammenhang mit den von uns durchgeführten ethnographischen Sondierungen erstaunlich erfolgreich um: Die betroffenen Jugendlichen waren auch in Bildungsgängen mit erhöhten Zugangsvoraussetzungen weder sozial noch hinsichtlich ihrer Lernerfolge als ehemalige Förderschüler(innen) zu identifizieren. Auf der Basis stabiler Beziehungen zu den Lehrkräften, offener Sozialformen und Unterrichtsmethoden gelangen den Jugendlichen überraschende Lernerfolge, und sie konnten gleichberechtigte soziale Rollen in differenzierte Lernrollen übersetzen.

Allerdings brachte dieses besondere Inklusionsmodell auch ein pädagogisches Paradoxon zutage: Die Teilhabe an Schulformen mit höheren Zugangsvoraussetzungen bedeutete auch die Beschulung in größeren Klassenverbänden. Während das Berufsvorbereitungsjahr geringe Klassenstärken und darum intensivere Fördermöglichkeiten vorsieht, bedeutet die Teilnahme an einer Berufseinstiegsklasse oder der Berufsfachschule eine verringerte Förderintensität.

Lüneburg

In **Lüneburg** schließlich knüpft das besondere Inklusionsvorhaben an eine langjährige Kooperation mit einer ansässigen Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Rahmen so genannter „AVJ-Sonderklassen“ an. Hier wurden die betroffenen Schüler(innen) zunächst vorwiegend räumlich am Lernort der berufsbildenden Schule in weitgehend geschlossenen Klassenverbänden unterrichtet. Trotzdem gab es bereits Praxistage im Fachpraxisunterricht der Berufseinstiegsschule und es prägten sich Beziehungen zwischen Schüler(inne)n beider Schulformen und vor allem zwischen den Lehrkräften aus.

Auf dieser Basis werden im Rahmen des Inklusionsmodells nun »Inklusionsklassen« eingerichtet. Sie stellen einerseits geschützte Lernräume und damit eine Art Ausgangsbasis für die Teilhabe an weiteren Bildungsgängen der Berufseinstiegsschule dar. Andererseits findet genau diese Öffnung nun dauerhaft und regelmäßig statt. Damit stellt sich das Lüneburger Modell zunächst als die organisatorische Zusammenführung zweier Schulformen nicht nur an einem Lernort, sondern in einem gemeinsamen schulpädagogischen Lernkontext dar. Entsprechend konzentriert sich der Schwerpunkt dieses Modells auf der Prozessebene institutioneller Differenzierung und Kooperation.

Doch die Realisierung dieses Modells verdeutlicht zugleich die ungeheuren pädagogischen Anforderungen, die eine solche institutionelle Zusammenführung mit sich bringt. Denn der gemeinsame Unterricht derart unterschiedlicher Zielgruppen macht die Überbrückung einer erheblichen Kluft unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und bildungssozialisatorischer Hintergründe notwendig. Doch gerade in diesem Punkt bewährt sich das Lüneburger Modell. Denn die teilweise Beibehaltung geschützter Klassenverbände ermöglicht es, die betroffenen Jugendlichen im Regelunterricht durchgehend durch einen

Förderschullehrer zu begleiten und unterschiedliche Konstellationen für einzelne Schüler(innen) zu entwerfen. Ein negatives Inklusionsszenario, in dem einzelne Schüler(innen) isoliert in ihren Klassen sitzen und auf die wenigen Betreuungsstunden einer Förderschullehrkraft warten, kann durch die Implementierung eines ganzen Klassenverbandes nicht stattfinden. Allein die Anzahl der betroffenen Jugendlichen ermöglicht eine ständige Anwesenheit einer Förderschullehrkraft und bietet damit ebenso die Voraussetzung für ein „inklusives Teamteaching“ wie für individuelle Förderungen während des Unterrichts.

Trotzdem offenbart das Lüneburger Modell auch eine grundsätzliche Problematik der »Inklusiven Schule«: Der gemeinsame Unterricht von Schüler(innen) mit derart unterschiedlichen Lernvoraussetzungen stellt die Frage nach der Differenzierung von Bildungszielen: Junge Leute mit diagnostiziertem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung können in aller Regel schwerlich die etwa in einer Berufseinstiegsklasse gegebenen Anforderungen erfüllen. Dies betrifft in gleicher Weise auch die an einen solchen Bildungsgang geknüpften beruflichen Einmündungsperspektiven. »Inklusive Schule« kann hier also nur dann erfolgreich sein, wenn die Lernziele differenziert und mit gleichberechtigten Berufsperspektiven auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt verknüpft sind. Für das erste Problem könnten veränderte Zertifizierungen im Sinne »inklusive Qualifizierungsbausteine« eine Lösung darstellen. Das zweite Problem verweist noch einmal eindringlich auf die Notwendigkeit eines für den Inklusionsprozess geöffneten Arbeits- und Ausbildungsmarkts.

Sieben zentrale Ergebnisse

Abschließend lassen sich die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in Form von sieben zentralen Ergebnissen zusammenfassen:

1. *Inklusion im Übergang Schule–Beruf kommt im Rahmen der zeitgenössischen Bildungslandschaft eine herausragende Bedeutung zu. Sie fungiert wie ein **Vermittlungsscharnier zwischen ständig wachsenden Förderquoten an allgemeinbildenden Schulen und neuerdings abnehmenden außerschulischen Förderangeboten**. Sie muss also immer mehr betroffene junge Menschen auf einen ersten Arbeits- und Ausbildungsmarkt mit tendenziell zunehmenden Zugangsvoraussetzungen vorbereiten.*

2. Inklusion erweist sich bei genauerem Hinsehen als weit überwiegend soziale Problematik, die überwiegend bildungsferne Gruppen mit geringem sozio-ökonomischen Status betrifft.
3. An den Lernorten berufsbildender Schulen werden traditionell junge Menschen mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen unterrichtet. Sie stellen damit den einzigen schulischen Lernort mit **>>impliziter Inklusionserfahrung<<** dar.
4. Zielgruppen und institutionelle Förderarrangements erweisen sich als regional höchst differenziert. Schulische und außerschulische Förderquoten konzentrieren sich in abwanderungsintensiven und strukturschwachen Gebieten ebenso wie in zuwanderungsstarken Ballungsgebieten. Dies verweist auf eine grundsätzliche **Differenzierung der Zielgruppe in örtlich verwurzelte Unterschichten und hoch mobile Gruppen mit entsprechend geringer Ortsbindung.**
5. **Inklusion ist als interaktiver Prozess auf unterschiedlichen Prozessebenen zu verstehen.** Ein individuelles Verstehen von lebensweltlichem Bewältigungshandeln, die Formulierung von Förderzielen und Berufsperspektiven verbindet sich mit der Ausprägung entsprechender Lernrollen in interaktiven Gruppenkontexten. Die Herausbildung derartiger Klassenkulturen ist jedoch von einer institutionellen Differenzierung und Kooperation abhängig, mit der einzelnen Klassen und Lehrer(inne)n besondere Förderschwerpunkte zugedacht werden. Schließlich funktioniert all dies nur im Rahmen eines regionalen Inklusionsmanagements, mit dem sich individuelle Lernziele mit umsetzbaren Berufs- und Lebensperspektiven verbinden.
6. Auf der Basis unterschiedlicher regionaler Gegebenheiten, Zielgruppen und Förderarrangements bilden sich besondere pädagogische Kulturen heraus, in denen die Möglichkeiten einer Umsetzung von Inklusion bereits angelegt sind. **Diese pädagogischen Kulturen gilt es zu reflektieren und auf veränderte inklusive Bildungsziele zu beziehen.**
7. Inklusion stellt weniger einen institutionellen Prozess als eine veränderte Bildungsproblematik dar. Sie kann nur **schrittweise durch die Fokussierung einzelner Prozessebenen** umgesetzt werden.