

Schülerinnen und Schüler in inkluisiven Ganztagschulen

Ergebnisbericht

Irene Hofmann-Lun

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Irene Hofmann-Lun

Schülerinnen und Schüler in inklusiven Ganztagschulen

Ergebnisbericht

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 360 Mitarbeiter/innen (davon 225 Wissenschaftler/innen) an den beiden Standorten München und Halle/Saale.

Ein traditioneller Forschungsschwerpunkt des DJI ist das Thema „Übergänge im Jugendalter“. Analysiert werden hierbei Übergangsbioographien von Jugendlichen und Erwachsenen sowie die Einflüsse von Strukturen, Institutionen und Politik und die sozialen Folgen der Veränderungen im Übergangssystem. In diesem Ergebnisbericht veröffentlicht das DJI die Analyse der qualitativen Interviews mit Schülerinnen und Schülern an inklusiven Ganztagschulen.

© 2016 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter
Nockherstraße 2
81541 München
Telefon: +49 (0)89 6 23 06-236
Fax: +49 (0)89 623 06-162
E-Mail: hofmann@dji.de
www.dji.de

Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle an der Saale
Telefon: +49 (0)345 68178-0
Fax: +49 (0)345 68178-47
ISBN: 978-3-86379 – 187 - 2

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Inklusion und Exklusion von Förderschülerinnen und -schülern – relevante Forschungsergebnisse aus Vorgängerprojekten	8
3	Forschungsdesign	13
4	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	16
4.1	Wege Jugendlicher in die inklusive Ganztagschule	16
4.2	Wie nehmen die Jugendlichen Heterogenität in der Inklusionsschule wahr?	19
4.2.1	Einstellungen zu Heterogenität und zum eigenen Förderstatus aus der Perspektive der Förderschüler/innen	20
4.2.2	Einstellungen zu Heterogenität und zu Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf aus der Perspektive der Regelschüler/innen	23
4.2.3	Erfahrungen mit dem Ganztagsangebot an der Inklusionsschule	26
4.2.4	Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen hinsichtlich eines positiven Klassenklimas in der inklusiven Ganztagschule	28
4.2.5	Zusammenfassung	29
4.3	Leistungsbezogene Förderung an der Inklusionsschule	31
4.3.1	Leistungsbezogene Förderung aus der Perspektive der Förderschüler/innen	31
4.3.2	Leistungsbezogene Förderung aus der Perspektive der Regelschüler/innen	35
4.3.3	Leistungsbezogene Förderung und Unterstützung durch die Pädagoginnen und Pädagogen an der Schule	37
4.3.4	Zusammenfassung	38
4.4	Angebote zur beruflichen Orientierung an der Inklusionsschule	40
4.4.1	Berufsorientierung aus der Perspektive von Förderschülerinnen und -schülern	40
4.4.2	Berufsorientierung aus der Perspektive von Regelschülerinnen und -schülern	42
4.4.3	Zusammenfassung	43
4.5	Bewertung der Inklusionsschule durch die Schülerinnen und Schüler	43
5	Zusammenfassung – Handlungsbedarf – Forschungsdesiderate	46
5.1	Zusammenfassung	46
5.2	Handlungsbedarf	49
5.3	Forschungsdesiderate	50
6	Literatur	52

1 Einleitung

Nach dem Verständnis eines inklusiven Bildungskonzeptes, wie es die UN-Konvention für die Rechte von Behinderten nahelegt, erfordert die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen leistungsbezogenen, sozialen und kulturellen Hintergründen, dass von den Besonderheiten und individuellen Bedürfnissen einer jeden Schülerin/eines jeden Schülers ausgegangen wird. Damit will die inklusive Pädagogik eine Antwort auf die Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler geben. Sie sollen dementsprechend unabhängig von ihren Fähigkeiten und Beeinträchtigungen miteinander und voneinander in einer *Schule für alle* lernen. Demzufolge geht es bei Inklusion um den Umgang mit Unterschieden insgesamt. Aspekte, die hier eine wichtige Rolle spielen, sind vor allem Geschlechterrollen, kulturelle Hintergründe, soziale Milieus, sexuelle Orientierungen, Erstsprachen, körperliche Bedingungen und andere mehr (Hinz 2010, S. 59).

Die vorliegende Studie steht im Kontext einer Reihe von Untersuchungen, die das Deutsche Jugendinstitut zum Thema Inklusion und zu Fragestellungen rund um Inklusion und Exklusion speziell von Schülerinnen und -schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen durchgeführt hat. An die Befragung von Förderschulabsolventinnen und -absolventen zu ihrer beruflichen und sozialen Inklusion schloss sich eine Untersuchung inklusionsorientierter Konzepte an Regelschulen der Sekundarstufe I an, in der es insbesondere um Inklusion von Förderschülerinnen und -schülern an Ganztagschulen der Sekundarstufe I in Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ging.

In der nun durchgeführten Studie kommen Jugendliche, die an Inklusionsschulen¹ unterrichtet werden, selbst zu Wort. Über qualitative Interviews wurden sie zu ihren persönlichen Schulerfahrungen an der Inklusionsschule, ihren Einschätzungen und Bewertungen befragt. Fühlen sich Schüler/innen sowohl mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf angemessen gefördert und gefordert und welche Erfahrungen machen die betroffenen Jugendlichen selber mit der Inklusionsschule? Um dies herauszufinden, wurden Schüler/innen der 9. Klasse der Sekundarstufe I mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf befragt.

In diesem Ergebnisbericht werden einleitend einige relevante Forschungsergebnisse des DJI aus den vorherigen Untersuchungen dargestellt. Nach der Beschreibung des Forschungsdesigns der vorliegenden Untersuchung werden die Ergebnisse dieser Schülerbefragung dargestellt. Die Analyse stellt – sofern sich Unterschiede zwischen den Schülergruppen erkennen lassen – die Aussagen der Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf denjenigen der Förderschüler/innen gegenüber und arbeitet heraus, an welchen Punkten sich die Aussagen unterscheiden und wo Übereinstimmungen zu finden sind.

¹ In diesem Bericht werden die gängigen Begriffe Inklusionsschule oder inklusive Schule, inklusiver Unterricht verwendet (vergleiche z.B. Jacob Muth Preis für inklusive Schule). Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass Inklusion als ein schrittweiser Entwicklungsprozess verstanden werden muss, dessen pädagogische Konzepte sich beständig weiterentwickeln und deren Tragfähigkeit immer wieder überprüft werden muss. Insofern wäre es korrekter – um den Prozesscharakter zu verdeutlichen – von der inklusionsorientierten Schule bzw. inklusionsorientiertem Unterricht zu sprechen. (vgl. Hofmann-Lun u.a. 2015, S. 80)

Konkret wird in der Analyse der Untersuchungsergebnisse einleitend skizziert, wie die Schullaufbahnen der Jugendlichen bis zum Eintritt in die Inklusionsschule verlaufen sind, welche Gründe sie dafür benennen, den Weg auf die Inklusionsschule gewählt zu haben und welche Bildungsziele sie für sich verfolgen. Anschließend wird dargelegt, wie die Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits mehrere Schuljahre an der inklusiven Ganztagschule lernen, Heterogenität in der Inklusionsschule wahrnehmen und welche Einstellungen Förderer/innen selber zu ihrem eigenen Förderstatus² haben bzw. wie Regelschüler/innen das gemeinsame Lernen von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wahrnehmen. Das soziale Klima und das Lernklima in einer Inklusionsschule können ein wichtiges Indiz dafür sein, ob das gemeinsame Lernen im Unterricht, die gemeinsame Arbeit in Projekten und die Freizeitgestaltung an der Schule aus der Perspektive der Jugendlichen in einem positiven gemeinsamen Rahmen erfolgen oder ob Ausgrenzungen, Stigmatisierungen und Störungen des Lernklimas eher die Regel sind. Unterscheiden sich in dieser Hinsicht die Erfahrungen der Jugendlichen mit und ohne Förderstatus, und welche Unterschiede können hier identifiziert werden?

Ein zentrales Thema an Inklusionsschulen ist die leistungsbezogene Förderung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Folgenden zentralen Fragestellungen wurde in der Studie nachgegangen: Wie erleben Jugendliche mit und ohne Förderstatus den Unterricht? Fühlen sie sich angemessen gefördert? Können sowohl Schüler/innen ohne Förderstatus als auch Schüler/innen mit Förderstatus ihrer Einschätzung zufolge ihre Leistungsziele erreichen? Welche konkreten Erfahrungen machen sie mit der Unterstützung und Förderung der Pädagoginnen und Pädagogen an der Schule? Von welchen Pädagoginnen und Pädagogen fühlen sie sich besonders gefördert?

In inklusionsorientierten Ganztagschulen erfolgt Lernen ergänzend zum Unterricht in non-formalen und informellen Bildungsangeboten. Welche Bedeutung messen die Jugendlichen diesen Angeboten bei, und wie beteiligen sie sich selber daran? Mit diesen Fragestellungen beschäftigt sich das anschließende Kapitel.

Schüler/innen der 9. Jahrgangsstufe einer Sekundarschule haben bereits verschiedene Erfahrungen mit Berufsorientierung und Berufswegeplanung gemacht. Wie nehmen sie die anschlussbezogene Förderung wahr? Treten an dieser Stelle Unterschiede zwischen Fördererinnen und -schülern und Regelschülerinnen und -schülern zutage?

Schließlich wird dargestellt, welche positiven Aspekte der inklusiven Beschulung die befragten Jugendlichen hervorheben und welche Verbesserungs-

2 „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen gegeben, die in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung so erheblichen Beeinträchtigungen unterliegen, dass sie auch mit zusätzlichen Lernhilfen der allgemeinen Schulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden können. Sie benötigen sonderpädagogische Unterstützung, um unter den gegebenen Voraussetzungen eine bestmögliche Förderung zu erfahren und eine entsprechende Bildung zu erwerben. Dabei können sozialpädagogische, psychologische und medizinisch-therapeutische Hilfen außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein, die einer sorgfältigen Abstimmung mit der sonderpädagogischen Förderung bedürfen. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1999, S. 4f.). Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und damit die Zuerkennung eines solchen kann von Eltern, Schulen und gegebenenfalls von weiteren zuständigen Diensten beantragt werden (a.a.O., S. 6).

vorschläge sie bezogen auf das Lernen an einer Inklusionsschule benennen.

An dieser Stelle sei den Schulen für ihre Bereitschaft, die Studie an ihrer Schule durchführen zu können, und ihrer damit verbundenen Unterstützung in der Projektdurchführung, herzlich gedankt. Den Jugendlichen danke ich dafür, dass sie sich die Zeit für die Interviews nahmen und offen und ausführlich über ihre schulische Situation und ihre Perspektiven berichteten.

2 Inklusion und Exklusion von Förderschülerinnen und -schülern – relevante Forschungsergebnisse aus Vorgängerprojekten

Die Studie „Schüler/innen in inklusiven Ganztagschulen“ steht im Kontext einer quantitativen und zweier qualitativer Untersuchungen des DJI, die sich mit Exklusion und Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus Lernen beschäftigen. Es handelt sich dabei (a) um die „Münchener Schulabsolventenstudie“, (b) um die Studie zu „Förderschulabsolventinnen und -absolventen am Übergang von der Schule ins Berufsleben“ sowie (c) um die Studie „Inklusion und Ganztagschule – Zur Bedeutung der Jugendhilfe“.

(a) Die Münchener Schulabsolventenstudie

Die Münchener Schulabsolventenstudie, eine quantitative Längsschnittstudie, die von 2008 bis 2012 in sechs Erhebungswellen durchgeführt wurde, bietet wichtige Ergebnisse zu den Bildungswegen von Jugendlichen mit Förderstatus Lernen, die an Förderschulen unterrichtet wurden.³ Es handelt sich dabei um eine längsschnittlich angelegte quantitative Befragung von Förderschülerinnen und -schülern am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Die Analysen zeigen, dass vier Jahre nach Verlassen der Schule knapp 55 Prozent der Jugendlichen aus den ehemaligen Förderschulen in eine Berufsausbildung eingemündet sind oder bereits in dem erlernten Beruf arbeiten.

Diese Gruppe von Jugendlichen befindet sich somit auf einem beruflich aussichtsreichen Weg. Dies macht deutlich, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchaus ihren Weg in Ausbildung und Beruf finden können. Diesen erfolgreichen Bildungsverläufen steht jedoch ein nur unwesentlich kleinerer Anteil von Jugendlichen gegenüber, deren Bildungsverläufe problematisch verlaufen. 45 Prozent der befragten Jugendlichen befinden sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer prekären Lage. Die Mehrheit dieser Jugendlichen arbeitet ungelernt oder ist unversorgt (Zimmermann/Lex 2013, S. 128f.).

(b) Studie zu Förderschülerinnen und -schülern am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt

An den Münchener Schulabsolventen-Längsschnitt schloss sich eine qualitative Befragung von Förderschulabsolventinnen und -absolventen zu zwei Zeitpunkten an.⁴ Ergänzt wurden die Befunde durch Gespräche mit Pädagoginnen und Pädagogen der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen sowie mit den

³ An der Basiserhebung nahmen 118 Förderschüler/innen teil, an der 6. Erhebung im Jahr 2012 nahmen 42 Förderschüler/innen teil.

⁴ An der ersten Befragungswelle nahmen 21 Förderschulabsolventinnen und -absolventen teil. An der zweiten Befragungswelle, die im darauffolgenden Jahr stattfand, beteiligten sich 19 Förderschulabsolventinnen und -absolventen.

Eltern der befragten Förderschulabsolventinnen und -absolventen.⁵ Diese Studie lieferte genauere Informationen zum Bildungsverlauf dieser Jugendlichen, die Bewertung ihrer Bildungswege durch die Jugendlichen, ihre Eltern und die Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Einschätzung ihrer weiteren (beruflichen) Perspektiven (Hofmann-Lun 2011).

Bezogen auf die Erfahrungen, die diese Jugendlichen an der Förderschule gemacht haben, zeigen die Ergebnisse, dass nahezu alle befragten Jugendlichen im Rahmen ihres Förderschulbesuchs Erfahrungen der Stigmatisierung durch ihr eigenes persönliches Umfeld in der Familie, durch Freunde und andere Jugendliche, selbst durch Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Berufsberater/innen machen. Über diese Erfahrungen der Abwertung aufgrund ihres Status als Förderschüler/innen, die mit dem Eintritt in die Schule beginnen und sich auch nach Verlassen der Förderschule fortsetzen, wird den Jugendlichen sehr deutlich vor Augen geführt, dass sie als Förderschüler/innen außerhalb des gesellschaftlich anerkannten Bildungssystems unterrichtet werden. Bedingt durch Vorurteile aus ihrer Umwelt werden sie mit Begriffen wie „dumm“ und „behindert“ bezeichnet oder als problembehaftete Jugendliche eingeschätzt. Solche Zuschreibungen erweisen sich für die Jugendlichen als demotivierend. Gleichzeitig verhindern sie Bildungschancen. Wenn am Ende keine anerkannten Bildungsabschlüsse erreicht werden können, wirken solche Zuschreibungen besonders verletzend. Die Jugendlichen schämen sich, auf eine Förderschule zu gehen und versuchen diese Tatsache häufig zu verbergen (Hofmann-Lun 2011, S. 137).

Die Jugendlichen haben insgesamt eine sehr differenzierte Einschätzung ihres Lernens an der Förderschule gegeben: Viele Jugendliche bewerten das unterstützende und bestärkende Lernklima in der Förderschule als wesentlichen positiven Aspekt dieser Schulart. Insbesondere die Tatsache, dass Lehrkräfte sie kontinuierlich über mehrere Schuljahre hinweg begleitet und mit großem Engagement gefördert haben, wird von den Jugendlichen hervorgehoben.

Mit Blick auf die leistungsbezogene Förderung und Entwicklung von Berufsperspektiven berichten die Jugendlichen von unterschiedlichen Erfahrungen und treffen auch unterschiedliche Einschätzungen und Bewertungen:

- Mehrere Jugendliche benennen die Tatsache, dass Lehrkräfte sie als leistungsschwach einschätzten und sie demzufolge nicht ausreichend forderten. Dieses mangelnde Zutrauen in ihre Leistungsfähigkeit drückt sich entweder durch direkte abwertende Äußerungen von Lehrkräften oder aber in einem wenig fordernden Unterricht aus, der nicht dem von den Jugendlichen gewünschten Leistungsniveau entspricht (Hofmann-Lun 2011, S. 138).
- Maßgeblich für einen erfolgreichen Bildungsverlauf, von dem einige Schüler/innen berichten, war neben einem unterstützenden sozialen Umfeld häufig ein spezielles Engagement von Lehrkräften. Für diese Jugendlichen

⁵ Insgesamt wurden 11 Lehrkräfte aus Förderschulen, 3 Berater/innen der Arbeitsagentur, eine Mitarbeiterin der Schulaufsichtsbehörde, 14 Expertinnen und Experten aus Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsagentur, Berufsbildungswerken und Hauptschulen, 4 Pädagoginnen und Pädagogen der Berufsschule für sonderpädagogischen Förderung sowie zwei betrieblichen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern aus Ausbildungsbetrieben befragt. Von 10 Jugendlichen konnten ergänzend die Eltern befragt werden.

hat der Förderschulbesuch die eigene Entwicklung positiv unterstützt so dass sie Lernschwierigkeiten weitgehend überwinden konnten und letzten Endes ihr Ziel, einen anerkannten Schulabschluss zu erreichen und/oder eine Ausbildung zu beginnen, umsetzen konnten (Hofmann-Lun 2011, S. 138).

- Ein positives Fazit wurde auch von Jugendlichen gezogen, die zwar keinen anerkannten Schulabschluss erreichen konnten, jedoch mittels sozialer Förderung und Unterstützung Hilfe bei der Überwindung von Lernschwierigkeiten und der Ermutigung zur Leistung geboten wurde und sich durch einen motivierenden Unterricht die Freude am Lernen entwickeln konnte (Hofmann-Lun 2011, S. 138f.).

(c) *Studie zu Bildungskonzepten und Umsetzungsstrategien von inklusiven Ganztagschulen*

In der Bundesrepublik Deutschland hat sich unter dem Leitbild der leistungshomogenen Lerngruppen verstärkt ein differenziertes Sonderschulwesen sowie eine entsprechend strukturierte Lehrer/innenausbildung entwickelt. Dieses Bildungskonzept ist bis heute maßgeblich. Parallel zum Förderschulsystem wurden im Rahmen von reformpädagogischen Projekten Integrationskonzepte für Schulen entwickelt und umgesetzt, die den Anspruch erheben, den speziellen Förderbedarfen in heterogenen Lerngruppen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung gerecht zu werden (Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“ 2012, S. 29). Diese Ansätze erhalten mit der Ratifizierung der BRK-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderung durch Deutschland im Jahre 2009 eine neue Relevanz (Hofmann-Lun 2014, S. 7f.). Denn durch die Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von behinderten Menschen hat sich Deutschland zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet.

Die positiven Wirkungen eines inklusiven Bildungssystems werden in der Forschung unter anderem in pädagogischen und sozialen Aspekten gesehen:

- Über die gemeinsame Unterrichtung und Betreuung aller Kinder und Jugendlichen in einer inklusiven Schule ist eine verstärkte Berücksichtigung auf die individuellen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern und die Anwendung entsprechender Konzepte und Strategien notwendig. Davon können alle Schüler/innen profitieren.
- Inklusive Bildung begreift Vielfalt und individuelle Unterschiede als Ressource. Durch den gemeinsamen Unterricht soll erreicht werden, dass Kinder und Jugendliche Vielfalt als normal erleben. Damit wird gleichzeitig ein Beitrag zu einer weniger diskriminierenden Gesellschaft geleistet (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009 nach Hofmann-Lun 2014, S. 8).

In Deutschland haben in den letzten Jahren viele Schulen begonnen, inklusionsorientierte Schulmodelle zu entwickeln und inklusionsorientierte Bildungskonzepte umzusetzen. Die Untersuchung „Inklusion und Ganztagschule –

Zur Bedeutung der Jugendhilfe⁶ hat ergeben, dass in Brandenburg und Schleswig-Holstein inklusionsorientierte Ganztagschulen den gemeinsamen Unterricht oft in einer Kombination aus Binnen- und Außendifferenzierung gestalten. Insgesamt zeigen diese Differenzierungskonzepte an den Schulen, dass der Unterricht im Spannungsfeld von Ausgrenzung, Teilhabe und passgenauer individueller Förderung und Forderung steht. Einheiten eines außendifferenzierten Unterrichts können dazu führen, dass Schüler/innen mit Förderbedarf (Lernen, geistige Entwicklung) sich über diesen gesonderten Unterricht als stigmatisiert erleben und dass diese Maßnahmen zu sozialen Spannungen im Klassenverband führen. Hinweise darauf geben die Erfahrungen einzelner Pädagogen/innen.

Auch die Etikettierung der verschiedenen Differenzierungsgruppen im binnendifferenzierten Unterricht, die Bewertung nach unterschiedlichen Maßstäben und reduzierte Lerninhalte können zu Störungen eines positiven Klassenklimas führen und die Pädagoginnen und Pädagogen müssen gezielte Strategien und Methoden entwickeln und im Unterricht einsetzen, um ein tolerantes Lernklima zu schaffen, in dem die Vielfalt der leistungsbezogenen, der kulturellen und der sozialen Voraussetzungen der Schüler/innen gewünscht ist und Toleranz, gegenseitige Wertschätzung und Offenheit Prinzipien der Zusammenarbeit der Schüler/innen sind. Deshalb spielen Angebote zum sozialen Lernen und weitere non-formale und informelle Angebote im Rahmen des Ganztagskonzeptes eine besonders wichtige Rolle – dies wurde von zahlreichen Pädagoginnen und Pädagogen bestätigt.

Methoden der Unterrichtsgestaltung, die zunehmend von Frontalunterricht abrücken und eine veränderte Lehrerrolle hin zum/r Teamarbeiter/in und Begleiter/in der Jugendlichen in ihrem Bildungsweg bewirken, erachten viele Lehrkräfte als wichtige pädagogische Strategien, damit der binnendifferenzierte Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen gelingen kann. An mehreren Schulen ist jedoch nicht das gesamte Kollegium bereit – und in der Lage –, inklusionsorientierten Unterricht umzusetzen, da ihre bewährten Unterrichtskonzepte und Sichtweisen auf die Schüler/innen nicht mit Inklusion kompatibel sind. Deshalb werden an diesen Schulen nur Lehrkräfte im inklusionsorientierten Unterricht eingesetzt, die über die diesbezüglichen Kompetenzen und eine entsprechende Offenheit verfügen. (Hofmann-Lun 2014, S. 99ff.). In dieser Untersuchung konnten Erfolge, aber auch Schwierigkeiten und Grenzen inklusionsorientierter Schulkonzepte identifiziert werden. Als gelungene Aspekte in der Umsetzung eines inklusiven Schulkonzeptes erwiesen sich die folgenden Bedingungen:

- Schule entwickelt sich zum Lebensraum: Inklusion wird insbesondere in den außerunterrichtlichen Angeboten gelebt. Dabei kommt Angeboten der Jugendhilfe eine wichtige Bedeutung im Inklusionskonzept zu.
- Inklusionskonzepte ermöglichen soziales Lernen für alle Schüler/innen und führen zu mehr Toleranz von und Hilfsbereitschaft zwischen Schülerinnen und Schülern.

⁶ Für diese Untersuchung wurden die Bundesländer Brandenburg und Schleswig-Holstein ausgewählt, in denen die inklusive Beschulung in der Sekundarstufe I vergleichsweise weit fortgeschritten ist.

- Speziell Schüler/innen mit Förderbedarf Lernen erhalten eine (leistungsbezogene) Förderung und Forderung, die ihnen die Perspektive auf anerkannte schulische Abschlüsse eröffnet, anstatt eines Schutzraums in der Förderschule, der den Schülerinnen und Schülern vergleichsweise weniger Entwicklungschancen ermöglicht.
- Schulsozialarbeit – wenn sie entsprechend in das pädagogische Konzept einer Schule eingebunden ist und über entsprechende Ausstattung, Ressourcen und Qualität verfügt – wird an mehreren Schulen als ein wichtiger Motor im inklusiven Schulkonzept erachtet.
- Kooperationen führen zu Synergieeffekten:
 - durch die Weiterentwicklung des Rollenverständnisses von Lehrkräften,
 - durch Entwicklung gemeinsamer Sichtweisen auf Jugendliche von Lehrkräften und Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern,
 - auch zwischen Jugendlichen untereinander.

Folgende Aspekte erweisen sich jedoch aktuell als große Herausforderung in der Umsetzung eines inklusionsorientierten Schulkonzeptes:

- Personelle Ressourcen: ausreichende Ausstattung mit Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Schulsozialarbeiter/innen
- Räumliche Ressourcen:
 - barrierefreie Schule
 - Räume zur Gestaltung des Ganztags und
 - zur Unterstützung pädagogischer Kooperationen
- Zeitliche Ressourcen:
 - gebundene Ganztagskonzepte mit Rhythmisierung
 - Zeit für Fortbildungen/pädagogischen Austausch (Hofmann-Lun/Schünke/Reißig 2015, S. 25 und 82 f.)

3 Forschungsdesign

Die skizzierten Studien liefern wichtige Hinweise zu Aspekten der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus Lernen in exklusiven Lernkontexten und zur Konzeption und Umsetzung von Inklusionsmodellen an Ganztagschulen. Die aktuelle Studie richtet den Blick nun erstmals auf die Perspektive der Jugendlichen bezogen auf inklusive Beschulung. Wie nehmen Jugendliche mit Förderstatus Lernen und ohne jeglichen Förderstatus selbst die Bildung an einer inklusiven Ganztagschule wahr und welche Hinweise auf Unterschiede zwischen exklusiv bzw. inklusiv unterrichteten Förderschülerinnen und -schülern können identifiziert werden?

In der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen leistungsbezogenen, kulturellen und sozialen Voraussetzungen und Hintergründen soll, wie es der Inklusionsbegriff der UN-Konvention nahelegt, von der Besonderheit und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes und Jugendlichen ausgegangen werden. Schule soll sich in ihrem Bildungsangebot an der Vielfalt aller Kinder und Jugendlichen ausrichten und ihre Rahmenbedingungen entsprechend den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schüler/innen gestalten. Dabei können insbesondere Ganztagschulen mit ihren den Unterricht ergänzenden non-formalen und informellen Bildungsangeboten und der verstärkten Einbindung außerschulischer Fachkräfte die Bildungschancen auch von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen verbessern und deren individuelle Lernerfolge durch ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung sichern (Rauschenbach u.a. 2012, S. 141 f.).⁷

In der Einschätzung von Bildungspolitikerinnen und -politikern, Pädagoginnen und Pädagogen (und Eltern) kommt immer wieder die Sorge zum Ausdruck, dass inklusiver Unterricht das Leistungsstreben von Regelschülerinnen und -schülern nur unzureichend unterstützen kann und Förderschüler/innen überfordert werden. Nach dieser Auffassung hat Inklusion Grenzen und Förderschüler/innen könnten zum Teil an Förderschulen adäquater gefördert werden (Hofmann-Lun 2014, S. 39 und 82). In der pädagogischen Diskussion wird auch die (aktuelle) Überforderung von Pädagoginnen und Pädagogen, die an einer Inklusionsschule arbeiten, thematisiert. Eine ausreichende personelle Ausstattung der Schulen ist für einen anspruchsvollen inklusionsorientierten Unterricht notwendig, damit nicht die Belastungsgrenzen der Lehrkräfte überschritten werden. Ebenso wichtig erscheinen entsprechende pädagogische Konzepte und Fortbildungen, damit das theoretische Ziel der Inklusion auch praktisch gelingen kann.

In dieser Studie stehen die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit

⁷ Dies belegen beispielsweise die Ergebnisse der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). Hier wurden in drei Befragungswellen (2005, 2007, 2009) an mehr als 300 Schulen die Perspektiven von Schulleitungen, Lehrkräften, pädagogischem Personal, Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie außerschulischen Kooperationspartnern erfasst und ausgewertet. StEG zeigt unter anderem, dass die Ganztagschulen die Vielfalt ihres Bildungsangebots ausgebaut haben. Eltern sind vor allem mit der Ausstattung des Ganztagsbetriebs und der Organisation der Angebote zufrieden und fühlen sich durch die Ganztagschule unterstützt und entlastet. Eine positive Wirkung von Ganztagschule auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler kann durchgängig und nachhaltig belegt werden. Dauerhafte Teilnahme reduziert zudem in der Sekundarstufe I das Risiko der Klassenwiederholung (Arnold 2013, S. 95).

und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Mittelpunkt. Über qualitative Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Förder- und Regelschulen sollen Antworten auf folgende Fragen gefunden werden.

- Wie nehmen die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf das Lernen an ihrer Schule wahr? Wo sehen sie Vor- und Nachteile zu anderen Erfahrungen der Beschulung?
- Welche Akteure sind in der Schule vertreten, und wie nehmen sie diese wahr (wie z.B. Regelschullehrkräfte, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen)?
- Welche Verbesserungen würden sie sich an ihrer Schule wünschen?
- Welche (beruflichen) Pläne haben sie?

Um detaillierte Informationen über den Prozess der inklusiven Beschulung von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu erhalten, wurden anknüpfend an die Untersuchung „Inklusion und Ganztagschule – Zur Bedeutung der Jugendhilfe“ Schülerinnen und Schüler der neunten bzw. achten Jahrgangsstufe mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen befragt.

Für die Durchführung der qualitativen Schülerbefragung wurde im Vorfeld Kontakt zu fünf inklusionsorientierten Ganztagschulen aufgenommen. Aus dem Pool der in die Untersuchung „Inklusion und Ganztagschule – Zur Bedeutung der Jugendhilfe“ einbezogenen inklusionsorientierten Schulkonzepte wurden diejenigen Schulen identifiziert, deren inklusive Schulmodelle besonders weit entwickelt waren. Vier dieser Schulen (jeweils zwei in Brandenburg und Schleswig-Holstein) erklärten sich bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Sie benannten jeweils zwischen vier und acht Teilnehmer/innen für die Befragung.

	Schleswig-Holstein	Brandenburg	Gesamt
ohne Förderbedarf	8 (4 Mädchen, 4 Jungen)	3 (2 Mädchen, 1 Junge)	11
mit Förderbedarf	5 (2 Mädchen, 3 Jungen)	7 (3 Mädchen, 4 Jungen)	12
Gesamt	13	10	23

Parallel zu diesen Arbeitsschritten wurde ein Interviewleitfaden erstellt. Dieser konnte im kollegialen Austausch aufgrund der langjährigen Erfahrungen und Kompetenzen innerhalb des Forschungsschwerpunktes „Übergänge im Jugendalter“ des DJI erarbeitet und mit Beratung des für Qualitätsmanagement im Bereich empirischer Sozialforschung am DJI zuständigen Mitarbeiters weiterentwickelt werden. Im September 2015 konnten insgesamt in der Untersuchung 23 qualitative Interviews mit Jugendlichen dieser Schulen geführt werden.

Drei der vier teilnehmenden Schulen realisieren ein gebundenes Ganztagskonzept, eine Schule arbeitet mit einem offenen Ganztagskonzept. Bei zwei

Schulen handelt es sich um Gesamtschulen, in denen die Jugendlichen theoretisch die Möglichkeit haben, bis zum Abitur zu gehen.

An zwei Schulen (jeweils eine in Brandenburg und Schleswig-Holstein) nahmen sechs Jugendliche (jeweils drei mit Förderstatus Lernen bzw. ohne jeglichen Förderstatus) an der Befragung teil. An einer Schule in Schleswig-Holstein nahmen sieben Schüler/innen an der Befragung teil, davon vier Jugendliche aus der achten Jahrgangsstufe. An einer Schule in Brandenburg beteiligten sich vier Schüler/innen an der Befragung.

Beschreibung der Stichprobe

Bei den befragten Jugendlichen handelte es sich um zwölf Jugendliche mit Förderstatus Lernen und um elf Jugendliche ohne jeglichen Förderstatus. Das Alter der Jugendlichen betrug zwischen 14 und 17 Jahren. Es wurden vier Mädchen und acht Jungen mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen befragt, jeweils ein Mädchen und ein Junge hatten einen Migrationshintergrund. Demgegenüber wurden sechs Mädchen und fünf Jungen ohne jeglichen Förderstatus befragt, ein Mädchen wies einen Migrationshintergrund auf.

Dass die Zahl der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund gering ist, muss vor dem Hintergrund gesehen werden, dass im Gegensatz zu den Schulen in Schleswig-Holstein in Brandenburg der Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund insgesamt sehr gering ist. Eine ausgewogene Verteilung zwischen Mädchen und Jungen, zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund sowie zwischen Bundesländern und Schulen wurde zwar angestrebt, letztlich konnten jedoch nur Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern geführt werden, die sich bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen und bei denen es auch von der Elternseite keine Einwände gegen eine Beteiligung gab.

Von den in die Untersuchung einbezogenen Jugendlichen besuchten zum Befragungszeitpunkt vier (jeweils zwei mit Förderstatus Lernen bzw. ohne jeglichem Förderstatus) die achte Klassenstufe, 19 Schülerinnen besuchten die neunte Klassenstufe. Bezogen auf die Verteilung nach Bundesländern wurden 13 Schüler/innen in Schleswig-Holstein befragt (davon vier aus Klassenstufe 8, neun aus Klassenstufe 9). In Brandenburg wurden 10 Schüler/innen der Klassenstufe 9 befragt.

Die Dauer der Interviews bewegte sich zwischen 20 und 57 Minuten. Im Durchschnitt waren die Interviews mit den Förderschülerinnen und -schülern etwas länger als mit denen ohne jeglichen Förderbedarf (38 zu 35 Minuten). Die Gespräche wurden mit Einverständnis der Schüler/innen aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe der Auswertungssoftware Maxqda anhand eines Kategorienschemas, das sich an den Forschungsfragen und Themen des Interviewleitfadens orientierte. Ergänzend dazu wurden zusätzliche Aspekte, die die Befragten thematisierten, in die Auswertung aufgenommen. Um die Anonymität der Befragung zu gewährleisten, werden an dieser Stelle die beteiligten Schulen nicht namentlich benannt.

4 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

4.1 Wege Jugendlicher in die inklusive Ganztagschule

Die Wahrnehmungen und Bewertungen der Jugendlichen, die an einer Schule mit Profil Inklusion lernen, ergeben sich einerseits aus ihren aktuellen Erfolgen und Problemen, andererseits werden sie von den Jugendlichen auch in Bezug zu ihren bisherigen Erfahrungen an Regelschulen und Förderschulen gesetzt. In diesem Kapitel wird beschrieben, vor welchem Hintergrund der Weg der Jugendlichen in die inklusionsorientierte Schule erfolgt ist.

Die Jugendlichen sind in der Regel in der fünften oder siebten Jahrgangsstufe in diese eingetreten. Auf folgende Fragen wurden in ihrer Beschreibung ihrer bisherigen Schulkarriere Antworten gegeben:

- Trafen die Regelschüler/innen und Förderschüler/innen eine bewusste Entscheidung für das gemeinsame Lernen von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, oder waren andere Kriterien für sie maßgeblich für die Wahl dieser Schule?
- Erfolgte bei Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus der Wechsel auf die Inklusionsschule von einer regulären Grundschule, oder hatten sie bereits Erfahrungen mit inklusiven Schulkonzepten?
- War eine Förderschule der Bildungsort, an dem sie bisher unterrichtet wurden?

Nicht alle Jugendlichen benannten Gründe dafür, warum sie in die inklusive Ganztagschule eingetreten sind. Von denjenigen Jugendlichen, die Auskunft über ihre bisherigen Schulwege gegeben hatten, wurde in den meisten Fällen – sowohl bei den Jugendlichen mit als auch ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – der Eintritt in die inklusive Sekundarschule als eine bewusste Entscheidung für das gemeinsame Lernen von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderstatus beschrieben. Oftmals handelt es sich bei der Schule nicht um die nächstgelegene Sekundarschule, sondern für den Besuch der Inklusionsschule wurde auch ein längerer Schulweg in Kauf genommen. Zum Teil befindet sich die Schule in einem Nachbarort. Dies trifft sowohl für Förderschüler/innen als auch für Regelschüler/innen zu, die das Abschlussziel Hauptschulabschluss, Realschulabschluss oder Abitur verfolgen.

Förderschüler/innen beschreiben im Zusammenhang mit der Entscheidung für diese Schule zum Teil Erfahrungen, die sie auf einer Förderschule gemacht haben. So berichtet ein Schüler, dass er die Wahl dieser Schule mit Unterstützung eines Lehrers der Förderschule getroffen habe und damit die Hoffnung verbindet, dass ihm der Förderstatus aberkannt werden könne.

Der Lehrer schlug mir die ...-Schule vor, da hier die Kinder mit Lernschwächen besonders unterstützt werden und so gefördert werden, dass ihnen auch der Förderstatus aberkannt werden kann. (B BB I 5)⁸

Förderschüler/-innen berichteten auch davon, dass ihr Grundschulbesuch an einer inklusionsorientierten Schule stattgefunden hat. In einem Fall wurden der Wechsel von einer Förderschule auf die inklusionsorientierte Grundschule und der anschließende Weg auf die benachbarte inklusive Sekundarschule beschrieben. Im Vergleich zur Förderschule berichtete der Schüler davon, dass er von dem besseren Lernklima an der inklusionsorientierten Grundschule profitiert habe. Von da aus war der Eintritt in die benachbarte inklusive Sekundarschule auch bezogen auf soziale Kontakte unproblematisch, da eine größere Anzahl der Mitschüler/-innen aus der Grundschule mit ihm auf die inklusive Sekundarschule gewechselt haben.

Eine weitere Förderschülerin nannte stigmatisierende Erlebnisse an der regulären Grundschule, die sie dazu bewogen haben, den Weg in die inklusive Sekundarschule zu wählen. Damit verbunden war die Hoffnung, dass sich die Erfahrungen der Ausgrenzung hier nicht wiederholten.

In der Grundschule war es so, dass man sich fühlte als ob man dumm sei, weil man ja anders war als die anderen. An dieser Schule hier sind auch andere Schüler, die einen Förderbedarf haben oder behindert sind. Hier denkt man nicht, dass man der einzige ist, wie das auf der Grundschule war. Hier fühlt man sich nicht, als ob man dümmer wäre als die anderen und man wird auch in den Unterricht integriert, also man ist wirklich mit drin, auch von den Schülern her, als ob man normal wäre. Deswegen bin ich auf diese Schule hier gegangen. (B BB I 4)

Demgegenüber sprachen Jugendliche ohne Förderstatus neben der Empfehlung durch Lehrkräfte oder der Wahl dieser Schule, um mit Freunden aus der Grundschule gemeinsam auf die Schule gehen zu können, von problematischen Erfahrungen mit dem sozialen Klima an ihrer bisherigen Schule, die sie zum Wechsel von einer Sekundarschule in die inklusive Ganztagschule bewegt haben. So erzählte eine Schülerin mit dem Bildungsziel Abitur, dass sie von einer Sekundarschule auf die Inklusionsschule gewechselt habe, weil das Mobbing in der Sekundarschule, die sie bisher besucht hatte, zu belastend war und der Inklusionsschule ein gutes soziales Klima bescheinigt wurde. Auch wurde mit dem Eintritt in eine inklusive Ganztagschule die Hoffnung verbunden, das Abitur erreichen zu können ohne dem spezifischen Leistungsdruck eines Gymnasiums standhalten zu müssen. Eine weitere Motivation der Regelschüler/-innen in die Inklusionsschule einzutreten war es, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus zu lernen.

Ich fand das Schulkonzept dieser Schule mit den Integrations-Kindern einfach super. Deswegen habe ich mich für diese Schule entschieden. Denn ich sehe das so, dass das im richtigen Leben ja auch nicht getrennt ist. Und auch bei uns

⁸ Die in diesem Bericht verwendeten Schüler-Zitate wurden leicht geglättet, d.h. es wurden umgangssprachliche Satzbaufehler weitgehend bereinigt und die Wortwahl gegebenenfalls modifiziert.

an der Grundschule war es so, dass wir Integrations-Kinder hatten. Sie sind auch teilweise mit mir auf diese Schule gegangen. (B SH I 2)

Als weitere Kriterien für ihre Wahl der inklusiven Ganztagschule wurden sowohl von Regelschülerinnen und -schülern als auch von Förderschülerinnen und -schülern die Ausstattung der Schule, der gute Ruf der Schule und das schulische Konzept der Berufsorientierung genannt.

Die Schulen haben einen Tag der offenen Tür veranstaltet und da fand ich diese Schule sehr sauber und anspruchsvoll. Ich finde auch gut, dass an dieser Schule sehr viel zu Berufen und Ausbildung gemacht wird.... Meine Eltern waren sowieso dafür, dass ich auf diese Schule gehe. (Schule A BB I 4)

Ich habe die Schule gemeinsam mit meinen Eltern und der Klassenlehrerin ausgewählt, denn hier hat man quasi alles, was man braucht. Man hat einen großen Schulhof, man hat viele Kinder aus allen möglichen Jahrgängen von fünf bis dreizehn, die man an der Schule kennenlernt. Und man hat genügend Räume, in denen man arbeiten kann, also man fühlt sich hier quasi fast schon wie zu Hause. (B SH I 3)

Bei manchen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgte der Eintritt in diese Schule auch aufgrund sozialer Aspekte, beispielsweise weil Geschwister bzw. andere Familienmitglieder bereits diese Schule besucht haben oder weil sie mit mehreren Schülern aus der Grundschule gemeinsam in diese Schule eintreten wollten. Im Falle von Förderschülerinnen und -schülern, wird auch benannt, dass Lehrkräfte der Grundschule ihnen und ihren Eltern speziell diese Schule empfohlen haben.

Ich habe die Grundschule einmal gewechselt, ich musste auch eine Klasse wiederholen. Dann habe ich gemeinsam mit meinen Lehrern und Eltern überlegt auf diese Schule zu gehen. Diese Schule gefiel mir auch besser als die in meinem Heimatort. (B BB I 2)

Aus den Beschreibungen der Gründe für den Eintritt der Schüler/innen, in die Inklusionsschule wird deutlich, dass für einige Schüler/innen mit und ohne Förderstatus auch der Unterricht in leistungsheterogenen Klassen eines der Kriterien für den Eintritt in diese Schule war. Wenngleich sowohl Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Förderstatus mit dem Eintritt in die inklusive Ganztagschule Hoffnung auf ein positives Lernklima verbinden, so können speziell die Aussagen der Förderschüler/innen dahingehend interpretiert werden, dass sie in stärkerem Maße als Regelschüler/innen die Hoffnung hegen, eine ihnen angemessene Förderung und einen anerkannten Schulabschluss zu erhalten.

Zum Zeitpunkt der Befragung konnten die Jugendlichen mittlerweile vielfältige Erfahrungen an der Inklusionsschule machen. Deshalb beschäftigt sich das folgende Kapitel mit der Frage, welches Verständnis von Heterogenität die Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in der Inklusionsschule entwickelten, und wie aus ihrer Sicht Inklusion an der Schule gelebt wird.

4.2 Wie nehmen die Jugendlichen Heterogenität in der Inklusionsschule wahr?

Heterogenität an Schulen und in Schulklassen ist ein Thema, das durch die Etablierung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein und Oberschulen in Brandenburg bereits vor der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf eine Rolle spielt. In diesen Schulen werden Jugendliche, die unterschiedliche Abschlussziele haben, bis zur neunten beziehungsweise zehnten Jahrgangsstufe gemeinsam unterrichtet. Zu den vielfältigen Leistungsvoraussetzungen und Bildungszielen der Jugendlichen kommen auch unterschiedliche soziale und kulturelle Aspekte. So beträgt beispielsweise an einer Inklusionsschule in Schleswig-Holstein der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund rund 60 Prozent; an einer Schule in Brandenburg ist die Zahl der Jugendlichen in Heimunterbringung sehr hoch (Hofmann-Lun 2014).

Die Herausforderung, der sich Inklusionsschulen – im Sinne der UN-Konvention für die Rechte von behinderten Menschen – stellen müssen, beinhaltet die Entwicklung neuer Konzepte und Strategien und die Weiterentwicklung spezifischer Ansätze. Schüler/innen, die einen sonderpädagogischen Förderstatus innehaben und bisher außerhalb des Regelschulsystems unterrichtet wurden, sollen als gleichwertige Mitglieder der Schul- und Klassengemeinschaft wahrgenommen und an unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten selbstverständlich teilhaben können. Konkret müssen inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken sowie eine inklusionsorientierte Lehrerbildung (weiter-)entwickelt werden (vgl. Hinz 2010, S. 60f.).

Wie die Studie „Inklusion und Ganztagschule – zur Bedeutung der Jugendhilfe“ zeigt, versuchen Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter/innen an Inklusionsschulen durch neue Formen der Unterrichtsgestaltung, der Binnendifferenzierung und der Freizeitgestaltung für Regelschüler/innen und Förderschüler/innen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen eine chancengerechte Förderung für alle mit einem positiven Lernklima zu erreichen.

Die Erfahrungen der Jugendlichen mit diesen innovativen pädagogischen Ansätzen und Konzepten geben Auskunft darüber, wie Jugendliche selber den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt wahrnehmen. Sie geben auch darüber Auskunft, inwieweit die Jugendlichen Heterogenität als selbstverständlich erachten und leben und inwieweit auch an Inklusionsschulen Formen der Ausgrenzung und Stigmatisierung stattfinden.

Alle im Rahmen der Studie befragten Jugendlichen – mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – sprechen mehr oder weniger ausführlich darüber, welche Erfahrungen sie in der leistungsheterogenen Klasse gemacht haben und wie sie aus ihrer Perspektive das soziale Klima bewerten. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt gesondert für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und für Regelschüler/innen, denn sie machen unterschiedliche Erfahrungen mit Normalität und Andersartigkeit.

4.2.1 Einstellungen zu Heterogenität und zum eigenen Förderstatus aus der Perspektive der Förderschüler/innen

Den Förderschülerinnen und -schülern mit Förderbedarf Lernen, die in der inklusiven Ganztagschule unterrichtet werden, ist sehr wohl bewusst, dass sie zumindest bezogen auf das schulische Lernen einen Sonderstatus innehaben. Dass diese Jugendlichen sich oftmals selbst als „Integrations-Kind“, als „dumm“, „krank“, „nicht so schlau wie die anderen“, als Jugendliche „die so etwas haben wie ich“, als Jugendliche mit einer „Macke“, als „anders als die Anderen“ bezeichnen, belegt dies. Dieses Bewusstsein, einen Sonderstatus innezuhaben, speist sich zum einen aus ihren bisherigen schulischen Erfahrungen. Das bestätigen ihre Erfahrungen des Scheiterns oder der Ausgrenzung in Regelschulen oder die Stigmatisierung im Zusammenhang mit dem Besuch der Förderschule. Zum anderen sehen sie das Empfinden der Andersartigkeit zum Teil auch durch den binnen- und außendifferenzierten Unterricht in der Inklusionsschule bestätigt, in dem sie in der Regel in der leistungsschwächsten Gruppe andere Aufgaben bearbeiten und anders bewertet werden.

Die Ergebnisse der Befragung von Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen (vgl. Hofmann-Lun 2011) verweisen darauf, dass Jugendliche das Klassenklima und das soziale Klima an dieser Schulart überwiegend positiv bewerten, da es ihnen Schutz und Geborgenheit bietet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob Förderschüler/innen das soziale Klima an der Inklusionsschule ähnlich positiv wahrnehmen können und darin möglicherweise eine Bereicherung sehen.

Konkret wurden von den Schülerinnen und -schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Antworten auf die Fragen gegeben:

- Fühlen sie sich als gleichwertiges Mitglied der heterogenen Klassengemeinschaft? Fühlen sie sich von ihren Klassenkameraden respektiert und geachtet?
- Machen sie Erfahrungen der Ausgrenzung und der Diskriminierung?
- Wie gehen sie selber mit ihrem Förderstatus um?
- Nehmen sie sich selbstbewusst als Mitglied einer vielfältigen Klassen- und Schulgemeinschaft wahr?

Ein wichtiges Ergebnis ist, dass sich alle befragten Förderschüler/innen an der Inklusionsschule insgesamt wohlfühlen, gerne auf diese Schule gehen und die Inklusionsschule dem Besuch der Förderschule vorziehen. Sie berichten jedoch über verschiedene Erfahrungen in der heterogenen Klassengemeinschaft und einen unterschiedlichen Umgang mit ihrem Förderstatus.

Ein Teil der Schüler/innen fühlt sich in der Schulgemeinschaft so wohl, dass sie sie „wie ihre eigene Familie“ erleben. Andere Schüler/innen erleben die Gemeinschaft an der Schule mit gemischteren Erfahrungen. So berichten Schüler/innen mit Förderbedarf, die, selbst wenn sie das Lernen an der Inklusionsschule anderen Schulformen vorziehen, immer wieder Erfahrungen der Diskriminierung, Ausgrenzung und Abwertung an der Inklusionsschule machen.

Ja, ja die Schüler (ohne Förderstatus) reden so nach dem Motto, 'ja lass mich das mal machen, du schaffst das ja eh nicht' und das finde ich beleidigend. (B BB I 1)

Zwar erleben diese Schüler/innen das Bildungskonzept an der inklusiven Ganztagschule als ein Unterrichtskonzept, das generell ihren Vorstellungen und Wünschen entspricht. Sie leiden jedoch in unterschiedlichem Ausmaß an ihrem Förderstatus, wünschen sich, diesen Makel zu verlieren, einen anerkannten schulischen Abschluss zu erreichen und eine Berufsausbildung absolvieren zu können, die ihren Vorstellungen entspricht. Ihren Förderstatus nennen sie als Grund dafür, dass sie von Mitschülerinnen und Mitschülern nicht gleichwertig behandelt werden. So beschreibt eine Schülerin sehr differenziert, welche Erfahrungen der Bevormundung und Missachtung sie an der Inklusionsschule macht und wie sie sich einen respektvollen Umgang auf gleicher Augenhöhe mit anderen Schülerinnen und Schülern wünscht. Sie erzählt, dass sie zwar von den Mitschüler/innen nicht gehänselt, sondern im Gegenteil unterstützt werde und hat das Gefühl, von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gemocht zu werden. Jedoch würden manche Schüler/innen ihr ihre Hilfe aufdrängen, *um sich bei den Lehrern besser darzustellen* (B BB I 4). Das führe ihrer Meinung nach dazu, dass Lehrkräfte ihre persönliche Leistungsfähigkeit anzweifeln würden: *Sie kann mal wieder was nicht.* (B BB I 4) In ihrer Klasse gäbe es jedoch auch anderer Schüler/innen, die Hilfestellungen maßvoll und angemessen anbieten würden, so wie sie sich das von allen Schülerinnen und Schülern wünschen würde.

Meine Sitznachbarin hat das Ziel, das Abitur zu erlangen. Wenn ich irgendwas mache, hilft sie mir, aber sie hilft mir nicht zu sehr, so dass ich dann noch selber die Aufgabe machen kann. Wenn ich eine Frage habe, kann ich immer zu ihr gehen. Aber wenn ich an einer Lösung arbeite, lässt sie mich das auch alleine machen, sie hilft mir nur, wenn ich frage. Das finde ich echt gut. (Schule B BB I 4)

Eine Schülerin erzählt, dass es sich „komisch“ anfühle, ein „Integrations-Kind“, wie sie sich selber bezeichnet, zu sein. Ihr Sonderstatus in der Klasse wird deutlich durch die binnendifferenzierten Aufgaben. Allerdings erlebt sie diesen Sonderstatus überwiegend im Unterricht. Bezogen auf das Klassenklima berichtet sie von einer positiven Entwicklung und fühlt sich als vollwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft.

Ich habe keine Probleme mit den anderen Schülern. Die anderen Schüler behandeln einen einfach normal wie jeden Schüler auch. Also das find ich gut, dass sie nicht sagen, ja, du bist doof und kannst das nicht. Und die lachen auch nicht, wenn man irgendwie mal was falsch sagt oder so. (B SH I 4)

Andere Jugendliche, dies sind insbesondere männliche Schüler, nehmen ihren Förderstatus und die Tatsache, dass sie leistungsschwächer sind, als gegeben hin. Sie benennen keine Probleme mit Hilfestellungen und Unterstützung durch andere Schüler/innen und hoffen mithilfe der Unterstützung durch Klassenkameraden/innen und Lehrkräfte ihre Leistungen so zu verbessern,

dass sie einen qualifizierten Bildungsabschluss und eine berufliche Ausbildung absolvieren können. Der Förderstatus habe keine Auswirkungen auf ein positives Klassenklima, in dem er sich als gleichwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft fühle.

Eine weitere Gruppe von Jugendlichen, auch hier handelt es sich primär um männliche Schüler, beschreibt die eigene Entwicklung an der Inklusionsschule, in der sie mit Hilfe des sozialen Klimas in der Klasse, der Klassengemeinschaft und der Unterstützung durch Lehrkräfte eigene störende Verhaltensweisen und Konzentrationsschwächen abbauen konnten und ihrer weiteren schulischen Entwicklung positiv entgegensehen. Es fällt auf, dass es sich dabei um Schüler handelt, die beschreiben, dass sie zusätzlich zu ihrer Lernschwäche auch Probleme in ihrem Sozialverhalten aufweisen.

Wichtig war für mich, so gut es geht, Freundschaften aufzubauen und keine Konflikte zu erzeugen, also nicht sauer zu werden und auszurasten, was bei mir jedoch manchmal ein Problem ist. Und das hab ich dann an dieser Schule auch gut geschafft. (B SH I 3)

Thematisiert wird von mehreren Schülerinnen und Schülern, dass es ein vorrangiges Prinzip an der Schule sei, sich gegenseitig zu helfen. Dabei würden die unterschiedlichen Stärken der einzelnen Schüler/innen zum Tragen kommen. Deswegen gäbe es in der Klasse auch keine Ausgrenzung von leistungsschwächeren Jugendlichen. In den Erzählungen wird der freundschaftliche Kontakt zwischen allen Schülerinnen und Schülern hervorgehoben.

Das mischt sich, egal ob derjenige das besser oder schlechter kann, man hilft sich gegenseitig. Die Besseren lernen von den Schlechteren und die Schlechteren von den Besseren. Wenn einer etwas nicht kann, kann das vielleicht ein anderer, und er wiederum kann etwas, was der andere nicht kann. Das wiegt sich sozusagen auf und man wird von beiden Seiten belohnt. (B SH I 3)

Dieser positive Umgang miteinander beschränkt sich jedoch nicht auf den Unterricht und die außerunterrichtlichen Projekte, sondern insbesondere Klassen- und Ferienfahrten tragen zum Wohlfühlen an der Schule bei.

Ferienfahrten machen mir großen Spaß, man lernt auch sehr schnell neue Leute aus den anderen Klassen kennen. Man gewöhnt sich in der einen Woche schnell an die Gruppe und dann ist man wieder auseinander. Deswegen hab ich dann an dem einen Tag, als ich zurückgekommen bin von 21 Uhr bis 00 Uhr durch geweint. (A BB I 1)

Anders als weibliche Jugendliche berichtet haben, erleben die befragten männlichen Schüler die Teilnahme an einem außendifferenzierten Unterrichtsangebot als nicht stigmatisierend. Ein Schüler berichtete in diesem Zusammenhang von seinen positiven Erfahrungen mit außendifferenziertem Unterricht: Selbst wenn seine Klassenkameraden ihn daran erinnern, in seine „Extra-Gruppe“ zu gehen und er den Klassenverband dann verlässt, wenn der Unterricht für die Klasse bereits angefangen hat, fühle er sich nicht stigmatisiert. Wenn ihn Schüler/innen seiner Klasse darauf hinweisen, dass er den Unter-

richt störe, empfinde er diese Hinweise von den Klassenkameraden als hilfreich, da ihm dann erst bewusst werde, dass er mit seinem Verhalten die Klasse beim Arbeiten beeinträchtigt. Manchmal würde er von den Lehrkräften auch für kurze Zeit vor die Türe geschickt, was er als Hilfestellung für sich empfinde, um *einfach kurz ein bisschen zur Ruhe zu kommen und dann kann man mal für sich nachdenken.* (A BB I 3)

Ein weiterer Jugendlicher mit Förderstatus beschrieb eine positive Entwicklung, die seine soziale Stellung innerhalb der Klasse genommen hat. Während er anfangs in der Klasse Probleme hatte, hat sich das Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern inzwischen sehr verbessert. Den Grund dafür sieht er darin, dass er inzwischen gelernt habe, auf seine Klassenkameraden zuzugehen und sie um Hilfe fragen kann. (B BB I 2)

Während die männlichen Schüler also weitgehend ein positives soziales Klima in der Klasse berichten, das die Förderschüler/innen in die Gemeinschaft einbezieht, beschreibt sich ein Schüler als Einzelgänger, was er mit seinem Charakter in Verbindung bringt. Er stellt aber auch einen Zusammenhang zu seinem Förderstatus her und beschreibt den respektlosen Umgang der Mitschüler mit ihm.

Ich vermute mal, dass es mit dem Förderstatus zusammenhängt.... Ich werde geschubst, dann sag ich, was soll das. Halt die Klappe kommt dann zurück oder so was ähnliches. Ja, und meine Mitschüler haben auch alle keinen Respekt vor mir, und auch wenn ich dann mal sage, lasst mich doch mal in Ruhe, dann wird weitergemacht. Wenn ich ein Mädchen ansprechen möchte – vorsichtig, denn ich bin ja schüchtern –, wenn ich auf ein Mädchen zugehe, das ich etwas kenne und sie anspreche, kommt dann gleich einer aus meiner Klasse und, ja (zögert), ich sag mal so, die blamieren mich dann. (B BB I 5)

Die Unterschiede, die zwischen weiblichen und männlichen Förderschülerinnen und -schülern in den Interviews identifiziert wurden, verweisen auf Forschungsergebnisse zu “doing and undoing gender in der Schule“ (Faulstich-Wieland 2015). „Zuschreibungen durch die Lehrkräfte spielen eine – in der Regel subtile und nicht-bewusste – Rolle bei der Entwicklung von Interessen, Zutrauen und damit auch Leistungen von Mädchen und Jungen“. (Faulstich-Wieland 2004, S. 8) So gilt beispielsweise als rollenkonformes Verhalten von Jungen, wenn sie die Schule schwänzen, Klassen wiederholen, Förderschulen besuchen und Lernschwächen haben. Demgegenüber besteht für Mädchen eher das Bild vom sozialen, fleißigen, gewissenhaften und unauffälligen Klassenmitglied (vgl. Cornelißen 2007, S. 83)

4.2.2 Einstellungen zu Heterogenität und zu Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf aus der Perspektive der Regelschüler/innen

Bei den Regelschülerinnen und -schülern stellt sich die Frage ob sie sich selber als eine Gruppe der „Normalen“, der „Schlau“ empfinden, die die anderen – Förderschüler/innen – in die Klassengemeinschaft (mehr oder weniger gut) einbindet, ob sie im Gegenteil mit Missachtung und Ausgrenzung auf die Jugendlichen mit Förderbedarf reagieren oder ob eine Gemeinschaft von Schüle-

rinnen und Schülern mit und ohne Förderstatus in der Ganztagschule für sie selbstverständlich ist.⁹

Deutlich wird, dass die Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf auch als Bereicherung erleben. Oftmals äußern sie die Einschätzung, dass es für das Klassenklima überhaupt keine Rolle spiele, ob ein Schüler leistungsstark oder leistungsschwach ist. Die Aussage, dass sich Regelschüler/innen durch Förderschüler/innen auch gestört fühlten, kommt nur vereinzelt vor.

Bei uns ist alles total vermischt, weil sich alle mit allen verstehen. Das heißt, es gibt keine richtigen Gruppen, sondern jeder kommt überall mit hin. Und auch die Integrations-Kinder, die sind auch immer voll dabei. (B SH I 2)

Als maßgeblich dafür, dass in der Klassengemeinschaft keine Ausgrenzungen erfolgen, wird von den Schülerinnen und Schülern einer Schule ein spezielles Gruppentraining für die Klassen erachtet, in dem Jugendliche unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen lernen, gemeinsam zu arbeiten und als heterogene Gruppe Projekte miteinander zu gestalten und ihre Freizeit miteinander zu verbringen.

Beispielsweise wird nicht nur der Unterricht nach dem Tischgruppenprinzip organisiert, sondern auch Ausflüge und Projekte, in denen außerhalb der Schule etwas erarbeitet werden soll, werden nach diesem Prinzip durchgeführt. Das ist echt schön. (B SH I 2)

Eine insgesamt positive Sichtweise dieser Jugendlichen auf die Gemeinschaft in Inklusionsklassen muss jedoch dahingehend hinterfragt werden, ob Schülerinnen und Schüler diese Äußerungen aufgrund sozialer Erwünschtheit tätigen oder ob es sich dabei um ihre persönliche Einstellung handelt. Denn während einige Schüler/innen den Zusammenhalt und die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf als durchweg gelungen bezeichnen, sehen Andere dies kritischer. Ihrer Einschätzung nach ist bei einem Teil der Schülerschaft die Offenheit, Toleranz und Hilfsbereitschaft Förderschülerinnen und Förderschülern gegenüber nur oberflächlich. Sie vertreten die Einschätzung, dass es Schüler/innen gäbe, die zwar im Unterricht Förderschüler/innen unterstützen würden, aufgrund der Tatsache, dass Kooperationen auch in die Bewertungen einfließen, dass jedoch in der Freizeit und außerhalb des Unterrichts diese Schüler/innen „*eher ausgegrenzt (sind) und ... sich schwerer (tun), reinzukommen.*“ (B BB I 3)

Andere Jugendliche sehen sowohl freundschaftliche Beziehungen zwischen Förderschülerinnen und Förderschülern und Regelschülerinnen und Regelschülern aber auch Abgrenzungen zwischen diesen beiden Schülergruppen in ihrer Klasse. Eine Jugendliche benennt den unterschiedlichen Umgang der Regelschüler/innen mit Förderschüler/innen:

⁹ Die Aussagen der Regelschüler/innen lassen sich nicht speziell auf die Jugendlichen mit Förderbedarf Lernen zuschneiden, ihre Aussagen betreffen eher ihre Einschätzung des Umgangs mit allen Förderschüler/innen, ihnen ist beispielsweise auch der Unterschied zwischen Förderbedarf lernen, Förderbedarf geistige Entwicklung nicht geläufig.

Es gibt natürlich manche Leute, die sagen, ich hab jetzt nichts gegen die Förderschüler, aber ich mag mit ihnen auch nicht befreundet sein. Aber es gibt auch Leute, die verstehen sich super mit den Förderschülern. (B BB I 6)

Weiterhin äußern Jugendliche die Einschätzung, dass Schüler/innen der Schule eine deutlich ausgrenzende Einstellung zu Förderschülerinnen und -schülern haben, die auch durch die pädagogischen Konzepte der Lehrkräfte und ihre Bemühungen um Akzeptanz und Respekt nicht überwunden werden könnten.

Die Lehrkräfte probieren natürlich Brücken zu schaffen. Aber wenn Menschen von vornherein sagen, nee, das möchte ich nicht, das ist mir peinlich, wenn ich mit solchen Schülern auf der Straße gesehen werde, dann klappt das von vornherein nicht. Also es gibt die Menschen, die sind offen dafür, die sagen, ich hab damit überhaupt kein Problem, das ist was ganz Normales. Und dann gibt es die, die sich quer stellen, bei denen klappt das dann auch nicht. (B BB I 3)

Diese Schülerin erlebt in ihrer Klasse eine starke Gruppenbildung, die Schüler/innen mit Förderbedarf ausgrenzt: *sie werden auch manchmal beleidigt.* (B BB I 3) Demgegenüber beschreibt sie ihren eigenen Umgang mit Förderschülerinnen und -schülern als am "normalen Umgang mit Menschen" orientiert und nicht ausgrenzend, sondern im Gegenteil suche sie den Kontakt zu ihnen und das Gespräch. Sie berichtet von Erfahrungen des gegenseitigen Lernens der Schüler/innen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und verweist darauf, dass auch schwächere Schüler/innen manchmal den Unterrichtsstoff besser verstanden haben als sie selber und dann umgekehrt sie deren Unterstützung in Anspruch nehmen würde. Diese Schülerin ist überzeugt davon, dass insbesondere bei der Gruppenarbeit in einer leistungsheterogenen Gruppe viel herauskomme, weil die unterschiedlichen Stärken der einzelnen Schüler/innen dabei zusammenwirkten. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Vorbildfunktion, die Förderschüler/innen haben können, verwiesen.

Wenn sie etwas erreichen will, dann lässt sie nicht locker. Da kann man auch selber davon lernen. Z.B. Leute, die nicht so gut in der Schule sind, können sich ein Beispiel daran nehmen. Weil man denkt ja, wenn Leute mit Handicap das schaffen, dann kann ich das ja auch schaffen. (B BB I 3)

Andere Schüler/innen machen die umgekehrte Erfahrung, dass die Heterogenität während des Unterrichts teilweise problematisch sei, in den außerunterrichtlichen Angeboten würden sich jedoch alle Schüler/innen ganz selbstverständlich mischen.

Mehrere Regelschüler/innen nehmen eine fürsorgliche Haltung den Förderschülerinnen und Förderschülern gegenüber ein, in dem sie darauf verweisen, dass es auch für diese wichtig sei, den Hauptschulabschluss zu erlangen. Sie äußern die Auffassung, dass man Förderschülerinnen und -schülern immer helfen müsse und ihrer Schwächen, für die sie nichts könnten, anerkennen müsse.

Sie erleben das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf als Bereicherung, denn über ihre fürsorgliche und tolerante Haltung diesen Jugendlichen gegenüber könnten sie ihre sozialen Kompetenzen verbessern, denn *man lernt auch, wie man mit ihnen umzugehen hat.* (BBB I 3)

Bei den Regelschülerinnen und -schülern wird jedoch ein Dilemma im Umgang mit Förderschüler/innen deutlich. In ihrer Wahrnehmung würden Förderschüler/innen zum Teil eine Sonderbehandlung für sich in Anspruch nehmen und von den Lehrkräften besonders behütet.

Sie sind empfindlich und ein Regelschüler muss sich vorsehen, damit er nicht von den Lehrkräften Ärger bekommt. (A SH I 6)

Die Einstellung einer Schülerin zu Heterogenität hebt demgegenüber den Aspekt *gegenseitigen Unterstützung* von Förderschüler/innen und Regelschüler/innen hervor.

Es ist notwendig und sinnvoll, anderen zu helfen und es hat auch etwas Positives für mich, denn wenn ich (den leistungsschwächeren Jugendlichen) helfe, dann helfen sie mir auch. (A SH I 2)

Diese Sichtweise beinhaltet auch eine Wertschätzung auch der Stärken und Qualitäten der Förderschüler/innen. Sie macht deutlich, dass durch die Wahrnehmung und Anerkennung der jeweiligen Stärken einer/eines Jugendlichen sich alle Schüler/innen, unabhängig davon, ob ein Förderstatus vorliegt oder nicht, gegenseitig unterstützen können.

4.2.3 Erfahrungen mit dem Ganztagsangebot an der Inklusionsschule

Die Erfahrungen mit Heterogenität, von denen die Schüler/innen berichten, erfolgten im Kontext eines inklusiven Ganztagschulkonzeptes. Aus den Gesprächen mit pädagogischen Fachkräften im Rahmen der Untersuchung „Inklusion und Ganztagschule – Zur Bedeutung der Jugendhilfe“ wurde neben den positiven Aspekten, die Lehrkräfte einem Ganztagschulkonzept für inklusive Bildung beimessen, auch die Sorge geäußert, dass ein Ganztagskonzept Schüler/innen auch überfordern könnte (Hofmann-Lun 2014, S. 93). Wie erleben die Schüler/innen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen eine Schule, in der schulisches Lernen und Freizeitgestaltung miteinander kombiniert werden? Sehen insbesondere Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf darin eine Möglichkeit, Normalität ohne Differenzierungen zu leben und möglicherweise eigene Stärken sichtbar zu machen?

Sowohl Schüler/innen mit als auch ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sehen das Ganztagsangebot positiv. Sie benennen das vielfältige außerunterrichtliche Angebot und die Tatsache, dass auch Hausaufgaben während des Ganztags erledigt werden können. Eine Schülerin empfindet deshalb die Schulzeit „wesentlich entspannter“. Sie vergleicht die Schulsituation mit einem Gymnasium, in dem sie – so vermutet sie – außerhalb der Schulzeit stark durch Schule beansprucht wäre.

Die Jugendlichen heben die Möglichkeit der gemeinsamen Freizeitgestaltung mit unterschiedlichen Jugendlichen hervor und benennen das vielfältige Angebot an Kursen und Arbeitsgruppen, das zusätzlich zum Unterricht an der Schule geboten wird. Viele der Schüler/innen erleben das Ganztagsangebot demzufolge als Bereicherung und sehen darin die Möglichkeit, den eigenen Stärken und Fähigkeiten gemeinsam mit anderen Jugendlichen nachzugehen. Die folgenden Aussagen von einem Förderschüler und einer Förderschülerin verdeutlichen, mit welcher Begeisterung die Jugendlichen an dem Angebot teilnehmen:

Am besten gefällt mir das offene Angebot. Ich bin jetzt in der Musikband, ich spiele Schlagzeug. Da haben wir die Möglichkeit, ein Instrument unserer Wahl zu spielen, und das ist für mich eine Chance, denn Musikunterricht kostet ja auch Geld, und in der Musikband bekommt man es eben kostenlos beigebracht, das find ich auch das Schöne daran. Und dann bin ich noch in der Solar-Boot AG. Wir haben einen Sponsor und so konnten wir uns ein Boot kaufen und fahren dann bei Wettkämpfen mit Solar-Panel bei der Solar-Regatta mit. Und im Winter holen wir uns Bausätze, und dann bauen wir uns kleine Modelle. (A BB I 3)

Da gibt es verschiedene Angebote, die man machen kann. Singen, Spielen, Bewegungsspiele in der Sporthalle. Das mach ich gerne, mit Trapez und so was. Und Mandalas zeichnen. Also da ist es nicht so laut wie in der Klasse, und da kann man mal entspannen... Ich hatte auch „rund ums Pferd“ gemacht. Da trifft man sich dann freitags, fährt man auf den Reiterhof, dann striegelt man die Pferde, macht Ausflüge oder so. Es ist halt total toll. Ich find auch gut, dass es so was gibt, so, was man dann auch machen kann. (B SH I 4)

Demgegenüber beschreiben wenige Schüler/innen das Ganztagsangebot als zu lang und zu anstrengend.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die außerunterrichtlichen Angebote an der Ganztagschule dazu beitragen können, neue Freundschaften zu schließen und außerhalb der Schule eher kostspielige Hobbies, wie etwa Musikunterricht, an der Schule wahrnehmen zu können. Viele Jugendliche verweisen auf ein vielfältiges Angebot im Bereich Sport, das ihre Schule anbietet. In dem Zusammenhang wird von den Jugendlichen eine entsprechend gute Ausstattung der Schulen hervorgehoben. Dass das Ganztagsangebot sowohl von Schülerinnen und Schülern mit als auch ohne sonderpädagogischem Förderbedarf geschätzt wird und sich die leistungsheterogenen Jugendlichen in diesen Angeboten selbstverständlich mischen, ist eine Bestätigung der Einschätzung von Lehrkräften, dass gut entwickelte Ganztagskonzepte eine positive Wirkung auf den Umgang mit Heterogenität haben können. Die auch von Lehrkräften geäußerte Befürchtung, dass das Ganztagsangebot insbesondere Schüler/innen überfordern könnte, trifft nur vereinzelt zu.

4.2.4 Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen hinsichtlich eines positiven Klassenklimas in der inklusiven Ganztagschule

In Zusammenhang mit einem positiven Klassen- und Lernklima bringen die Jugendlichen auch ihre Lehrkräfte ins Spiel. Oft handelt es sich bei den Lehrkräften, die von den Jugendlichen besonders hervorgehoben wurden, um eine Regelschulkraft und eine Sonderpädagogin/einen Sonderpädagogen. Insbesondere bei den Förderschülerinnen und -schülern nimmt die Sonderpädagogin/der Sonderpädagoge eine wichtige Funktion ein. Alle Schüler/innen berichten davon, dass sie seit der fünften. bzw. siebten Klasse bzw. seit Eintritt in diese Schule kontinuierlich dieselbe Klassenleitung haben. Mehrere Jugendliche sprechen von einer doppelten Klassenleitung, bestehend aus einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin/ einem Sonderpädagogen.

In der Einschätzung der Schüler/innen würde dies dazu beitragen, dass im Laufe der Jahre zu diesen Lehrkräften ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden konnte und sie bei jeglichen persönlichen und auf die Klasse bezogenen Problemen angesprochen werden können. Die Jugendlichen sehen sich durch die Lehrkräfte sowohl beim Erreichen ihrer individuellen schulischen Ziele, als auch bei der Herstellung eines guten Lernklimas und eines guten sozialen Klimas in der Klasse unterstützt. In diesem Zusammenhang wird das Arbeiten in leistungsheterogenen Gruppen und im Klassenrat hervorgehoben sowie die Tatsache, dass die Lehrkräfte zu jeder Zeit um Unterstützung und Rat gefragt werden können.

Auch das Engagement der Lehrkräfte bei der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen und Festen, Wettkämpfen, Klassen- und Ferienfahrten sowie bei der Durchführung von außerunterrichtlichen Arbeitsgruppen und Projekten, trägt zu einer positiven Beziehung der Jugendlichen zu ihren Lehrkräften bei.

Wenngleich insbesondere bei Ferien- und Klassenfahrten und bei der Veranstaltung von Festen die Schulsozialarbeiter/innen normalerweise eine wichtige Rolle spielen, werden diese deutlich seltener von den Schülerinnen und -schülern als wichtige Personen an der Schule genannt. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die an allen Inklusionsschulen ein wichtiges Mitglied des pädagogischen Teams bilden, werden bei einem großen Teil der Schüler/innen nicht von sich aus, sondern nur auf Nachfrage genannt. Nicht allen Schülerinnen und Schülern ist es überhaupt bewusst, dass es an der Schule Schulsozialarbeit gibt. Dass Schulsozialarbeiter/innen deutlich seltener als Lehrkräfte benannt werden, gilt gleichermaßen für Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Demgegenüber benennen einige Schüler/innen die wichtige Funktion der Schulsozialarbeit, etwa ihre Organisation und Durchführung von Ferien- und Klassenfahrten, ihre Organisation des Schülercafés, in dem eine Gruppe von Jugendlichen kontinuierlich mitarbeitet sowie das Tischgruppentraining, das von der Schulsozialarbeit entwickelt und durchgeführt wurde und das als wichtige Voraussetzung für das inklusionsorientierte Lernen, aber auch für gemeinsame außerschulische Projekte und Fahrten gesehen wird. Lediglich zwei Schüler ein und derselben Schule erwähnen beim Konfliktmanagement und als Ansprechpartner für persönliche Probleme ausdrücklich auch die/den Schulsozialarbeiter/in.

Wir haben auch eine Sozialpädagogin hier, mit der kann man sich auch über seine Probleme unterhalten. Also man kann sich ihr anvertrauen, sie hört sich das an und probiert dann aus mit einem zusammen und vielleicht mit anderen Beteiligten, dann auch eine Lösung dafür zu finden. Und man probiert schon, so Konflikte oder Probleme aus dem Weg zu räumen, ja. Man hat die Chance dazu. (B BB I 3)

Dies verweist auf die Ergebnisse der Untersuchung „Inklusion und Ganztagschule – Zur Bedeutung der Jugendliche“, die besagen, dass Schulsozialarbeiter/innen nicht nur mit unterschiedlichen Stellenanteilen an der inklusiven Ganztagschule arbeiten, sondern auch darauf, dass sie unterschiedliche Rollen in der inklusionsorientierten Schule wahrnehmen. Es bestätigt auch die Ergebnisse aus der Befragung von Pädagoginnen und Pädagogen an inklusiven Ganztagschulen, dass Ganztagschulen zu wenige sozialpädagogische Ressourcen zur Verfügung stehen.

Mangelnde Unterstützung durch Pädagoginnen und Pädagogen erleben die Jugendlichen offenbar, wenn sie davon berichten, dass Lehrkräfte nicht konsequent genug für ein ruhiges Lernklima sorgen würden. Die mangelnde Durchsetzungsfähigkeit von einzelnen Lehrkräften wird von einer Schülerin im Zusammenhang mit der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus und sehr leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gesehen. Neben den vielen guten und engagierten Lehrkräften würde die mangelnde Durchsetzungsfähigkeit einzelner Lehrkräfte dazu führen dass *Schüler die gerne lernen oder Schüler mit Handicap so ein bisschen untergeben.* (B BB I 3)

4.2.5 Zusammenfassung

Viele der Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf erleben das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen als Bereicherung. Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen jedoch auch unterschiedliche Erfahrungen der Ausgrenzung und Stigmatisierung. Nicht nur Förderschüler/innen erleben sich als Außenseiter in der Klasse, was sie mit ihrem Förderstatus in Zusammenhang bringen, sondern auch manche leistungsstarken Schüler/innen ohne Förderstatus sehen sich eher als Außenseiter/innen in der Klasse, da sie sich keiner der Gruppierungen im Klassenverband zuordnen.

Die Schülerinnen und Schüler der Inklusionsschulen, die einen Förderstatus innehaben, erkennen an ihren Schulen das Prinzip des gemeinsamen Lernens und Arbeitens, des gegenseitigen Helfens an und sagen, dass sie sich in der Schule wohlfühlen. Sie sehen, dass Lehrkräfte und Mitschüler/innen sich darum bemühen, ein Klima der Kooperation in der Klasse herzustellen. Sie erkennen auch positiv an, dass zumindest theoretisch ein respektvoller und gleichwertiger Umgang aller mit allen einen Leitgedanken ihrer Schule darstellt. In der Praxis erleben sie jedoch auch, dass es Mitschüler/innen gibt, die den Kooperationsgedanken dazu nutzen, um sich selber zu profilieren und einen respektvollen Umgang aller mit allen nicht verinnerlicht haben.

Zudem erleben sie, dass auch Lehrkräfte bezogen auf Förderschüler/innen nicht immer auf die Grenze zwischen Unterstützung und Bevormundung achten oder das inklusive Schulkonzept selbst zu wenig unterstützen. Dies weist

darauf hin, dass von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen die Gefahr besteht, dass das Ziel eines chancengerechten Umgangs mit Vielfalt, von ihnen nicht oder nur ungenügend realisiert werden kann. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen aus der Studie „Inklusion und Ganztagschule – Zur Bedeutung der Jugendhilfe“, in der Pädagoginnen und Pädagogen die Einschätzung vertreten, dass an einer inklusionsorientierten Schule auch die Lehrkräfte inklusionsfähig sein müssen, wenn das Modell Erfolg haben soll.

Auffallend ist, dass die befragten Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen verstärkt von Erfahrungen der Missachtung berichten, während dies bei den Jungen nur vereinzelt benannt wird. Dies wirft die Frage auf, ob dies ein eher zufälliges Ergebnis der Studie aufgrund der geringen Fallzahl ist oder ob Förderschülerinnen insgesamt stärker unter Ausgrenzung und Stigmatisierung leiden als ihre männlichen Altersgenossen. Möglicherweise können hier auch Fragestellungen eines „doing gender“ relevant sein, wie zum Beispiel: welche Auswirkungen das Lernen an der Inklusionsschule auf die Entwicklung weiblicher Förderschülerinnen im Vergleich zu männlichen Förderschülern hat.

Die bisherigen Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Schülerinnen und Schüler an inklusiven Ganztagschulen eine sehr engagierte Förderung durch Lehrkräfte erhalten. Die positive Einschätzung der Lehrkräfte gilt gleichermaßen für Regelschullehrkräfte, Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Sie geben aber auch einen Hinweis darauf, dass speziell Förderschüler/innen insgesamt noch stärker dabei unterstützt werden sollten, sich als gleichwertige Mitglieder im Klassenverband zu sehen, beispielsweise indem in der Pädagogik verstärkt an ihren Stärken angesetzt wird, aber auch, indem man sie nicht „anders“ sondern sie als vollwertige Mitglieder der Klassengemeinschaft behandelt, zu eigenständigem Arbeiten ermutigt und nicht zu sehr behütet. Die eigene Wahrnehmung der Förderschüler/innen, „dumm“, „behindert“, „anders“ zu sein, verleitet möglicherweise auch Regelschüler/innen dazu, die Gleichwertigkeit dieser Schüler/innen in Frage zu stellen. Möglichweise besteht auch bei manchen Lehrkräften ein weiterer Entwicklungsbedarf ihrer pädagogischen Kompetenzen im Hinblick auf die Umsetzung eines inklusiven Schulkonzeptes, das seine Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten aller Schüler ausrichtet (Schumann 2009, S. 31).

Diesen Ansatz an Schulen weiterzuentwickeln, könnte sich als ein wichtiges Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit etablieren. Schulsozialarbeit ist beispielsweise in der Weiterentwicklung von Gruppenprozesse in inklusiven Ganztagschulen im Sinne einer „Schule für alle“ gefragt, in der die Jugendlichen unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander lernen. Denn zumindest in der Wahrnehmung der befragten Jugendlichen haben die Sozialpädagoginnen und -pädagogen der Schulen eine im Vergleich zu den Lehrkräften geringeren Bedeutung.

Gute Beispiele, dass dies gelingen kann, benennen die Schüler/innen etwa mit dem Tischgruppentraining, oder dem Arbeiten in leistungsgemischten Gruppen. Sie können dazu beitragen, dass die Jugendlichen ihre unterschiedlichen Stärken zeigen können und Schüler/innen sich gegenseitig unterstützen und motivieren. Erfahrungen von Regel- und Förderschülerinnen und

-schülern, die die gegenseitige Hilfestellung und das Orientieren an den Stärken aller Schüler/innen hervorheben, sind gelungene Beispiele von Inklusion.

Die insgesamt positive Sichtweise von Regelschüler/innen auf die Klassengemeinschaft in Inklusionsklassen muss dahingehend hinterfragt werden, ob diese Äußerungen aufgrund sozialer Erwünschtheit getätigt wurden oder ob es sich dabei um die tatsächliche Einstellung der Jugendlichen handelt. Die Ergebnisse zeigen, dass zwar die Einsicht in einen respektvollen Umgang aller mit allen besteht, dass aber die Antworten der Jugendlichen darauf hindeuten, dass entsprechende Einstellungen ein Stück weit konditioniert wurden, ohne unbedingt gelebt zu werden. Bei einer Reihe von Regelschülerinnen und -schülern steht der soziale Aspekt bzw. der Fürsorgeaspekt in ihrem Umgang mit Förderschüler/innen im Vordergrund. In diesem sozialen Lernen sehen Regelschüler/innen die Bereicherung des gemeinsamen Lernens. Zu vermuten ist jedoch, dass die Jugendlichen Offenheit für Vielfalt und einen respektvollen und gleichwertigen Umgang aller mit allen nicht in der Weise praktizieren, wie es ein inklusives Bildungssystem erfordert.

Dass an den Inklusionsschulen ein inklusiver Umgang mit Heterogenität von den Jugendlichen praktiziert wird, dem die Gleichwertigkeit aller Schüler/innen zugrunde liegt, zeigt etwa die Einschätzung, dass die *gegenseitige* Unterstützung aller Schüler/innen untereinander und die Anerkennung der Stärken aller Schüler/innen unabhängig davon ob sie einen Förderbedarf haben oder nicht, maßgeblich für das gemeinsame Lernen an der Inklusionsschule ist und eine Bereicherung darstellt.

4.3 Leistungsbezogene Förderung an der Inklusionsschule

Speziell der Unterricht in inklusiv arbeitenden Ganztagschulen steht vor der Herausforderung, dem Leistungsvermögen und den Abschlusszielen aller Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und jede/jeden einzelnen entsprechend zu fördern. Die Ergebnisse der Schülerbefragung lassen den Schluss zu, dass dies weitgehend erreicht wird. Alle befragten Schülerinnen und Schüler berichten von einem Unterricht in der Inklusionsschule, in dem Jugendliche mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen gezielt gefördert werden. Der binnendifferenzierte Unterricht wird zum Teil von einer Regelschullehrkraft und einer/einem Sonderpädagogin/Sonderpädagogen gehalten.

4.3.1 Leistungsbezogene Förderung aus der Perspektive der Förderschüler/innen

Trotz eines ausgefeilten Systems der Binnendifferenzierung, der Außendifferenzierung, der Unterrichtsmethoden und der Doppelbesetzung, von dem alle Förderschüler/innen und Regelschüler/innen berichten, benennen Förderschüler/innen bezogen auf den Unterricht sowohl positive Erfahrungen als auch Herausforderungen.

Als persönliche Herausforderungen in einem inklusiven Unterricht nennen Förderschüler/innen ihre aktive Beteiligung am Unterricht im Klassenverband,

die Tatsache, dass sie im binnendifferenzierten Unterricht weniger anspruchsvolle Aufgaben erledigen als die anderen Schüler/innen, als erlebte Stigmatisierungen, die sie durch Unterrichtseinheiten der Außendifferenzierung wahrnehmen oder die für viele Förderschüler/innen ungeklärte Frage, ob sie einen Hauptschulabschluss erreichen (können) und den Weg in eine reguläre Berufsausbildung gehen können.

Ihre aktive Beteiligung am Unterricht beschreiben mehrere Förderschüler/innen als sehr zurückhaltend. Dies hänge zum Teil damit zusammen, dass sie sich nicht trauten, nachzufragen, um sich nicht vor der Klasse und der Lehrkraft als unwissend zu exponieren. Etwas nicht zu wissen wiegt demzufolge für manche Förderschüler/innen schwer, denn sie erleben sich in einer Situation, in der sie sich und anderen beweisen müssen, dass sie leistungsfähig sind. Ihre Sorge, falsche Antworten zu geben, könnte vor der Klasse und vor den Lehrkräften eine Bestätigung ihrer mangelnden Leistungsfähigkeit bedeuten.

Eine Förderschülerin berichtet beispielsweise, wie problematisch sie es erlebe, wenn sie dem binnendifferenzierten Unterricht in der leistungsheterogenen Klasse nicht richtig folgen könne, wie sehr sich dafür schäme, wenn sie den Unterrichtsstoff nicht begreift und wie schwer es ihr falle, in solchen Situationen Hilfe anzunehmen. Denn dies würde in ihrer eigenen Wahrnehmung ihre Leistungsfähigkeit infrage stellen. So berichtet sie davon, dass sie sich auch teilweise nicht traue, bei Lehrkräften zu fragen, damit diese nicht denken, sie sei schlecht.

*Aber manchmal will ich nicht nachfragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Denn wenn die Mathelehrerin in der Nähe steht und ich bei einer Freundin nachfragen will, traue ich mich das nicht, denn die Lehrerin wird dann denken, dass ich sehr schlecht bin. Die anderen in meiner Klasse, die melden sich immer und die wissen fast alles. Und ich fühl mich dann irgendwie dumm.
(A SH I 4)*

Ein weiterer Aspekt, der für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Herausforderung darstellt, ist es, damit umzugehen im binnendifferenzierten Unterricht Aufgaben, die sich auf dem Förderschulniveau befinden, zu bearbeiten, was bei einer Schülerin zu einem Gefühl der Minderwertigkeit führt.

*Ich bin ein Integrationskind. Für mich ist das ein bisschen komisch, dass die anderen besser sind, dass wir (Integrationskinder) dann auch andere Aufgaben bekommen – also es fühlt sich komisch an, wenn man selbst so ein Integrationskind ist und dass die anderen eben besser sind und ich fühle mich schlechter als die anderen. In der Tischgruppenarbeit bekommen wir meistens Arbeitsblätter die wir dann bearbeiten sollen. Dann bekommen die Integrationskinder, einfache Zettel, kürzere Texte oder so und die anderen dann eben längere.
(B SH I 4)*

Eine andere Schülerin benennt ihre Schwierigkeiten mit dem außendifferenzierten Unterrichtsangebot für Förderschüler/innen. Vergleichsweise wohl fühlt sie sich im binnendifferenzierten Unterricht und traue sich auch aktiv am

Unterricht zu beteiligen. Als peinlich und abwertend erlebt sie allerdings den außendifferenzierten Unterricht, der im Fach Mathematik stattfindet.

Während der Unterricht in den meisten Fächern für alle gemeinsam erfolgt, oft wird der Unterricht von zwei Lehrern gehalten, kommt im Matheunterricht ein Lehrer, der mit mir und einer anderen Schülerin in den Nebenraum geht. Das ist besonders peinlich, wenn der Unterricht in der Klasse bereits angefangen hat, und der Lehrer uns dann herausholt. (B BB I 4)

Diese Schülerin erlebt ein Lob durch Lehrkräfte nicht unbedingt als Ermunterung, sondern es kann ihrer Auffassung nach auch eine Geringschätzung bedeuten. So erzählt diese Schülerin, dass sie sich zwar grundsätzlich von Lehrkräften motiviert und ermutigt fühle, dass sie jedoch manchmal durch die (zu) vielen Lobe auch abgewertet werde und diese Lobe eher demotivierend wirken.

Bei manchen Lehrern ist es so, wenn du was richtig machst, dann kommt auch schon ein prima, z.B. in Englisch, da kommen auch richtig viele Lobe. Aber da hat man auch wieder das Gefühl, wenn sie zu viele Lobe geben, dass es dann heißt, ja die braucht jetzt Lob, weil sie es jetzt mal richtig gemacht hat. Und das ist dann auch wieder ... denn wenn jemand, der kein Förderschüler ist, etwas richtig macht, dann heißt es, du hast es gut gemacht. Und wenn du als Förderschüler etwas richtig machst, heißt es dann, super, da wird man dann gleich behandelt, als ob man im Lotto gewonnen hätte.... Die (Deutschlehrerin) ist zwar streng, aber sie behandelt einen so, du hast es gut gemacht, also wie einen normalen Schüler. (B BB I 4)

Als einen eindeutig positiven Aspekt benennen mehrere Förderschülerinnen und Förderschüler die Möglichkeiten, sich an einem höheren Leistungsniveau zu orientieren, die durch den binnendifferenzierten Unterricht geboten werden. Sie berichten davon, dass sie an der Schule so gut gefördert werden, dass sie teilweise bereits den Regelschulstoff bearbeiten können.

Während die aktive Beteiligung am Unterricht, das Nachfragen und das Vortragen von Arbeitsergebnissen für manche Förderschüler/innen problematisch ist, berichten andere von ihrer souveränen Einstellung hinsichtlich des Vortragens von Arbeitsergebnissen und der aktiven Beteiligung am Unterricht. Insbesondere bei Vorträgen könnten keine Unterschiede zwischen Förderschüler/innen und Regelschüler/innen sichtbar werden, da jede Schülerin/jeder Schüler sich dabei ein spezielles Wissen erarbeitet habe. Deshalb wäre die aktive Beteiligung am Unterricht für ihn kein Problem.

Wenn man ein Referat hält, ist man ja schlauer als die anderen, die nichts zu dem Thema wissen. (B SH I 3)

Ich kann mich melden, also ich hab da keine Angst, dass ich da etwas Falsches sage. In meiner Klasse meldet sich eigentlich jeder. Dann gibt's halt die, die halt nicht so viel im Unterricht sagen – ja die melden sich dann aber auch. (A BB I 3)

Ein weiterer Aspekt im inklusiven Unterrichtskonzept ist die Frage, inwieweit sich Förderschüler/innen durch die leistungsfähigeren Schüler/innen im Unterricht beeinträchtigt oder irritiert fühlen. Ein Schüler z.B. empfindet das gemeinsame Lernen von Jugendlichen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen an der Inklusionsschule als „ganz normal“ und fühlt sich durch die leistungsstärkeren Schüler/innen und die unterschiedlichen Leistungsanforderungen nicht beeinträchtigt.

Wir haben ja drei Schüler, die so was haben, wie ich auch und das stört uns eigentlich nicht. Wir bekommen andere Aufgabenblätter, also wenn wir z.B. eine Arbeit schreiben, also Klassenarbeit in dem Fall, dann bekommen die (Förderschüler) ein anderes Blatt mit einfacheren Aufgaben. Also wirklich, stören tut das nicht. (A BB I 3)

Dieser Jugendliche spricht auch über seine Erfahrungen mit außendifferenziertem Unterricht. Er nimmt an einem entsprechenden Angebot teil, das an vier Wochentagen jeweils zwei Unterrichtsstunden umfasst. Dieses Angebot nehme er sehr gerne wahr und es helfe ihm auch, sich besser konzentrieren zu können. Dass er an einem außendifferenzierten Angebot teilnimmt, empfindet er keineswegs als stigmatisierend. Darüber hinaus bewertet der Schüler insbesondere Unterrichtskonzepte, die Bewegung in den Unterricht bringen, positiv.

Ich finde Stationen-Lernen macht Spaß, denn man kann auch aufstehen und sich mal die Beine sozusagen vertreten. Und es ist meistens so, dass die Blätter irgendwo im Raum angeheftet sind und die Lösungen sind draußen auf dem Flur. (A BB I 3)

Mehrere Förderschüler/innen berichten als einen positiven Aspekt des binnendifferenzierten Unterrichts, dass sie sich – sofern sie sich dies zutrauen und die Lehrkräfte dies auch als sinnvoll erachten – in einzelnen Fächern oder durchgängig an den Aufgaben des regulären Hauptschulstoffs orientieren können und auch an entsprechenden Leistungskontrollen teilnehmen könnten. Dies würde sich auch in ihrem Ziel, dass ihnen der Förderstatus aberkannt wird und sie einen regulären Hauptschulabschluss an der Schule erwerben können, unterstützen. Die Binnendifferenzierung führt nach Aussagen von Förderschülerinnen und -schülern auch dazu, dass sie sich leistungsbezogen an leistungsstärkeren Schüler/innen orientieren könnten, was ihre Lernmotivation fördere.

Wenngleich die meisten Förderschüler/innen von Leistungsproblemen in einem oder mehreren Hauptfächern berichten, können spezifische Stärken in anderen Fächern dazu beitragen, dass sie sich auch als leistungsfähig wahrnehmen und speziell in diesen Fächern auch Regelschüler/innen unterstützen können. Dies wurde konkret für die Fächer Weltkunde, Religion, Berufsorientierung, Musik und Sport benannt.

Ich habe eine musikalische Begabung, ich spiele Schlagzeug und wenn ich dann mal nach dem Musikunterricht in der Pause spiele und die Mitschüler das hören, dann sagen sie, ‚was kann der denn? Das möchte ich auch können, zeig mir doch mal, wie’s geht.‘ Ja, dann versuche ich auch, ihnen das zu zeigen.

Natürlich dauert das bei ihnen dann auch ein bisschen, man muss natürlich Rhythmusgefühl haben, sonst funktioniert das nicht. Und da versuche ich ihnen etwas beizubringen. (B BB I 5)

Dieses Bewusstsein der eigenen Leistungsfähigkeit und die Handlungswirksamkeit können zu Motivation und Leistungssteigerung führen.

4.3.2 Leistungsbezogene Förderung aus der Perspektive der Regelschüler/innen

Die Thematik, dass Schüler/innen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen voneinander lernen können, wird auch von Regelschülerinnen und -schülern aufgegriffen. So beschreibt eine Jugendliche das gegenseitige Lernen der Schüler/innen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und verweist darauf, dass auch schwächere Schüler/innen manchmal den Unterrichtsstoff besser als andere Schüler/innen verstehen würden und Unterstützung für andere leisten könnten. Diese Schülerin ist überzeugt davon, dass sich insbesondere bei der Gruppenarbeit in einer leistungsheterogenen Gruppe Synergieeffekte zeigen würden, weil hier die unterschiedlichen Stärken der einzelnen Schüler/innen zusammenwirken könnten.

Ähnlich äußert sich eine weitere Regelschülerin hinsichtlich der leistungsbezogenen Förderung im Unterricht. Sie vertritt die Einschätzung, dass insbesondere das Arbeiten in heterogenen Lerngruppen alle Schüler/innen fördern würde und dass die gegenseitige Unterstützung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen eine Bereicherung für alle darstelle. Grundlage dafür, dass dies gelingen kann, ist ihrer Wahrnehmung zufolge das Bearbeiten von Aufgaben in leistungsheterogenen Gruppen, die durch die Lehrkräfte zusammengestellt werden.

Die Gruppe ist gemischt und manchmal verstehe ich selber nichts, und dann wissen die Förderschüler das. Deshalb kommt meiner Meinung nach viel dabei raus, denn jeder hat eine unterschiedliche Meinung, jeder kann unterschiedliche Dinge gut. Z.B. kann der eine gut malen, und der andere kann halt gut Texte schreiben. (A SH I 2)

Als maßgebliche Grundlage für die gute Zusammenarbeit wird von den Schüler/innen demzufolge die sorgfältig ausgewählte Zusammensetzung der Arbeitsgruppen gesehen. Diesen Aspekt heben insbesondere die Schüler/innen in Schleswig-Holstein hervor. Lehrkräfte achten bereits bei der Festlegung der Sitzordnung in der Klasse darauf, dass Gruppentische mit leistungsheterogenen Schülern gebildet werden. Eine Schule geht noch einen Schritt weiter. Der Zusammenstellung folgt ein Tischgruppentraining für alle Schüler/innen, das die Zusammenarbeit zwischen Schüler/innen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen einübt. Für einen Schüler trägt diese Tischgruppenarbeit, in der sich die Schüler gegenseitig helfen, zur Lernmotivation und Leistungssteigerung im Unterricht bei.

Hier an der Schule hat man das Konzept, dass in der Tischgruppe zumindest einer oder zwei sitzen, die wirklich richtig gut in der Schule sind und die, die

vielleicht nicht so gut sind, mitziehen, sag ich mal. ...das hat mich auch sehr weitergebracht. Ich hab jetzt meine Noten immer weiter verbessert. Das macht auch viel Spaß, mit anderen zusammenzuarbeiten, denn es ist einfach so, man lacht auch im Unterricht, und es ist halt nie wirklich langweilig. (B SH I 1)

An zwei Schulen wird nach Aussagen der Schüler/innen die Sitzordnung in der Klasse als Methode eingesetzt, um Störungen möglichst gering zu halten und diejenigen mit Förderbedarf gezielter fördern zu können, jedoch würden auch hier in der Gruppen- und Projektarbeit Schüler/innen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen zusammenarbeiten.

Diejenigen, die etwas stören oder eine Lernbehinderung haben, sitzen weiter vorne, damit sie den Unterrichtsstoff besser mitbekommen und alles gut sehen können, was an der Tafel steht. Und bei denjenigen, von denen die Lehrer wissen, die hören gut zu und machen keinen Blödsinn, die sitzen weiter hinten im Klassenzimmer. Bei uns werden die Gruppen, wenn wir Gruppenarbeit machen oder ein Projekt haben, immer gemischt, dass – ich mag jetzt nicht sagen, das ist ein schlechter Schüler, aber ein Schüler, der nicht so gut mitkommt – mit einem Schüler zusammenarbeitet, der so gut wie alles versteht und dann noch mit mittelmäßigen Schülern. Also es ist immer so gemischt, dass man den anderen dann auch etwas erklären kann. (B BB I 6)

Andere Jugendliche äußern keine Erfahrungen des gegenseitigen Lernens zwischen Regel- und Förderschüler/innen, sondern betonen die Hilfestellungen, die Regelschüler/innen für Förderschüler/innen leisten. Diese Unterstützung würde von manchen leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, allerdings eher als Notwendigkeit im Rahmen des leistungsbezogenen Unterrichts angesehen. ...*das müssen wir machen, da müssen wir durch. (A BB I 1)* Als leistungsstärkere Schüler/innen hätten diese Schüler/innen den Eindruck eine „gute Tat“ zu vollbringen, indem sie den leistungsschwachen Schüler/innen beispielsweise den Unterrichtsstoff nochmal erklären und sie „mitziehen“ damit sie ihr Arbeitstempo steigern könnten.

Die Tatsache, dass in allen in die Untersuchung einbezogenen Inklusionsschulen das gegenseitige Helfen und die Zusammenarbeit wichtige pädagogische Prinzipien sind, belegen sowohl die Ergebnisse aus der Befragung von Lehrkräften als auch die Interviews mit Schüler/innen. Dies könnte auch zu Lasten der Förderung und Forderung von leistungsstarken Schüler/innen gehen und sich negativ auf ihre Leistungsentwicklung und Leistungsmotivation auswirken. Die Frage, ob es die Unterstützung der Förderschüler/innen für das Erreichen der Bildungsziele der Regelschüler/innen störend sei, wird von den meisten Regelschüler/innen jedoch verneint.

Nein, überhaupt nicht, gar nicht. Ich finde das ziemlich gut von den Lehrern, dass sie so etwas machen, dir helfen. Also ich finde, die stören nicht, die sind ja eigentlich genauso wie wir, nur, dass sie mehr Hilfe brauchen. (A BB I 4)

Mehrere Regelschüler/innen berichten von einem Unterricht, in dem sie speziell auf ihr Leistungsniveau zugeschnittene Aufgaben erhalten, in denen sie

spezifisch gefördert werden. Neben dem herkömmlichen Unterricht erhalten sie immer auch Aufgaben, die ihre Leistungsziele fördern.

Bei den Zusatzaufgaben für die starken Schüler brauche ich dann manchmal richtig lang. Bei den normalen Aufgaben, die wir im Unterricht machen, kann ich meistens alles schon im Kopf rechnen. Und bei den Zusatzaufgaben muss ich alles schriftlich rechnen. Und wir dürfen da auch keinen Taschenrechner benutzen. (A SH I 6)

Aber auch der normale Unterricht, in dem viel wiederholt wird, wird nicht als langweilig empfunden, denn der Einschätzung von Schülerinnen und Schülern nach sind die vielen Wiederholungen während des Unterrichts hilfreich, um sich den Stoff besser einprägen zu können. Ein Jugendlicher ohne Förderstatus beschreibt, wie in seiner Wahrnehmung den Bedürfnissen der Schüler/innen im Unterricht Rechnung getragen wird.

*Wir haben ja drei Schüler, die jetzt etwas mehr Hilfe brauchen, die kriegen halt weniger Aufgaben als wir und kriegen auch mehr Hilfe – also wir kriegen auch Hilfe, aber jetzt nicht **so viel**, weil wir auch ein bisschen das besser können. Der Unterricht ist eigentlich ganz gut, es wird auch geholfen und alles gut erklärt. Wenn die Blätter verteilt sind und die Aufgaben für alle erklärt sind, wendet sich der Lehrer zuerst den drei Schülern zu, die etwas mehr Hilfe brauchen, die Aufgabenblätter für diese Schüler sind auch ein bisschen einfacher. (A BB I 4)*

Von den Regelschüler/innen erfolgt durchgängig die Einschätzung, von den Lehrkräften ausreichend gefördert zu werden, um ihre Lernziele und Abschlussziele erreichen zu können.

Wenn man mit den Aufgaben fertig ist, dann soll man zu den Lehrern hingehen und sagen, ich möchte noch eine Aufgabe haben, ich möchte noch weiter gefördert werden, das gibt es immer. Daneben ist es manchmal so, dass, wenn nur noch ein kurzer Zeitraum bleibt bevor die ganze Klasse zu neuen Aufgaben geht, der Lehrer auch zu mir sagt, ich solle mich mal zwei Minuten ausruhen oder er sagt, ich solle die Schüler mit Handicap unterstützen. (B BB I 3)

4.3.3 Leistungsbezogene Förderung und Unterstützung durch die Pädagoginnen und Pädagogen an der Schule

Alle Schüler/innen fühlen sich durch ihre Lehrkräfte, insbesondere die Klassenleitungen besonders gefördert. Dies gilt sowohl für Regelschüler/innen als auch für Förderschüler/innen. Diesbezüglich sind keine Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulen festzustellen.

Ich muss sagen, ich bin positiv überrascht von den Lehrern, die erklären mir alles fünf Mal wenn's sein muss, 10 Mal, dass ich das endlich mal mitkriege. Also die unterstützen mich da wirklich mit voller Macht. (B BB I 5, Förderschüler/in)

Wir haben sehr engagierte Lehrer, die sich auch wirklich dafür einsetzen und wirklich Lust haben, mit uns Unterricht zu machen. ...Wir haben sehr, sehr gute und sehr engagierte Lehrer. Da ist es nie der Fall, dass man alleine gelassen wird. (Schule A SH I 1, Regelschüler/in)

So benennt ein Förderschüler als wichtigste Personen, die ihn an der Schule unterstützen und fördern, seine Klassenlehrin, die er seit Eintritt in diese Schule hat sowie den Sonderpädagogen, der den Unterricht in der Außendifferenzierung übernimmt: *Zu denen hab ich also volles Vertrauen.*

Insbesondere schätzen die Schüler/innen, dass die Lehrkräfte die Aufgaben so erklären, dass alle Unterrichteten sie verstehen können, dass die Lehrkräfte jederzeit für Nachfragen der Schüler/innen offen sind, dass sie während der Eigenarbeitszeiten im Unterricht und in der Gruppenarbeit von Schüler/in zu Schüler/in gehen, um sie bei der Erledigung der Arbeitsaufträge zu unterstützen. Explizit sind im Unterricht auch durchgängig die Kooperation und gegenseitige Unterstützung der Schüler/innen untereinander gewünscht. Weiterhin berichten Schüler/innen, wie die Lehrkräfte die schwächeren Schüler ermutigen und dabei unterstützen, dass sie sich melden und aktiv am Unterricht teilnehmen.

Und dann versucht der Lehrer, alle mit einzubinden, auch die (Förderschüler). Dann sagt er z.B., auch wenn ich mich melde, zu einem Förderschüler, dass er das sagen soll. Denn wenn er den Eindruck hat, dass er die Frage beantworten kann, dann nimmt er ihn dran. (A SH I 6, Regelschüler/in)

Förderschüler/innen erleben sich zum großen Teil sehr unterstützt von ihren Lehrkräften, insbesondere von ihrer Klassenleitung und der Sonderpädagogin/dem Sonderpädagogen. Teilweise berichten sie jedoch von Formen der Diskriminierung, in dem Lehrkräfte sie übertrieben loben würden, bzw. ihnen „zu viel“ Unterstützung und Hilfestellung geben würden, teilweise wird auch der außendifferenzierte Unterricht als Stigmatisierung wahrgenommen. Andere Schüler/innen sehen aber gerade in der Außendifferenzierung die Möglichkeit, ihre Leistungsfähigkeit, ihr Sozialverhalten und ihre Konzentrationsfähigkeit zu verbessern.

4.3.4 Zusammenfassung

Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern haben ergeben, dass an inklusiven Ganztagschulen neue Formen des Unterrichts praktiziert werden. Der Unterricht findet nur zu einem geringen Anteil als Frontalunterricht statt. Das Arbeiten an leistungsdifferenzierten Arbeitsblättern, Gruppenarbeit und Projektarbeit sind ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Teilweise werden in einzelnen Fächern, insbesondere in den Hauptfächern, Außendifferenzierungen vorgenommen. Dies betrifft oftmals die Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber auch besonders leistungsstarke Schüler/innen erhalten zum Teil eine gezielte Förderung in Kleingruppen.

Als wichtiges Unterrichtsprinzip beschreiben die Schüler/innen die Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfestellung zwischen den Jugendlichen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen. Von allen Schülerinnen und Schülern

wird berichtet, dass Nachfragen bei Mitschülerinnen und Mitschülern und bei Lehrkräften während des Unterrichts explizit erwünscht sind. In der Regel wenden sich Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen verstärkt den Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus zu, jedoch sind grundsätzlich im doppeltbesetzten Unterricht beide Lehrkräfte Ansprechpartner/innen für alle Schüler/innen.

Damit das Arbeiten in Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Leistungsniveau gelingen kann, werden zum Teil Gruppeneinteilungen von den Lehrkräften vorgenommen, teilweise wird die Kooperation über ein spezielles Tischgruppentraining eingeübt.

Alle Schüler/innen, ob mit oder ohne Förderbedarf, berichten von einem auf die unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen zugeschnittenen Unterricht, in dem alle Jugendlichen gefördert und gefordert werden. Während die Regelschüler/innen von einem Unterricht mit weitgehend engagierten Lehrkräften berichten, bei denen der Unterricht Spaß macht und sie so gefördert und gefordert werden, dass sie ihre Abschlussziele auch erreichen können, berichten insbesondere Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf neben überwiegend positiven Bewertungen der leistungsbezogenen Förderung auch von Erlebnissen der Demotivation und Frustration.

Ein weiterer Aspekt, den die Schüler/innen bezogen auf den Unterricht thematisieren, ist der Schulabschluss. Während die Regelschüler/innen ihre Abschlussperspektiven eher gelassen und positiv einschätzen, zeigt sich bei Förderschülerinnen und -schülern zum Teil auch die Sorge, ob sie denn wirklich einen anerkannten Schulabschluss erreichen könnten. Von Lehrkräften diesbezüglich geäußerte Zweifel erleben sie als Demotivation. Wenngleich die Förderschüler/innen in der Inklusionsschule so gefördert werden, dass sie sich auch am Hauptschulniveau orientieren können und motiviert sind, einen Hauptschulabschluss zu erreichen, so ist es am Beginn der neunten Jahrgangsstufe weitgehend ungeklärt, welchen von den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen der Förderstatus im Laufe dieses Schuljahrs aberkannt werden kann und welchen Schulabschluss sie erreichen werden. Insbesondere Schülerinnen, die ambitionierte Berufswünsche äußern, leiden an dieser Situation. Der Hauptschulabschluss wäre *das* Ziel, das sie an der Inklusionsschule erreichen möchten.

Neben den positiven Äußerungen der meisten Schüler/innen hinsichtlich eines engagierten Unterrichts durch die Lehrkräfte, werden vereinzelt auch Lehrkräfte kritisiert, indem sie als zu inkonsequent, zu wenig durchsetzungsfähig und zu sehr defizitorientiert arbeitend beschrieben werden. Diese Aspekte würden das Lernklima in der Klasse negativ beeinträchtigen. Aus diesen Aussagen, die sowohl von Schüler/innen mit als auch ohne Förderbedarf artikuliert wurden, lässt sich erkennen, welches wichtige Anliegen es den Schülerinnen und Schülern ist, leistungsfähig zu sein und schulische Ziele zu erreichen.

Auffällig ist, dass Jugendliche, bezogen auf die pädagogische Unterstützung, durchgängig ihre Klassenleitung und die Förderschullehrkraft benennen. Dies gilt für Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gleichermaßen. Alle Jugendlichen sprechen von einem Vertrauensverhältnis und fühlen sich von den Lehrkräften unterstützt und gefördert. Erfahrungen der Missachtung, Bevormundung und Abwertung erleben vereinzelt weibliche För-

derschüler; diese Erfahrungen sind jedoch nicht durchgängig und gelten nicht für alle Lehrkräfte.

Ähnlich wie die Förderschulabsolventinnen und -absolventen (vgl. Studie Förderschüler/innen am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt) nehmen auch Schüler/innen an den Inklusionsschulen das Prinzip einer durchgängigen Klassenleitung über mehrere Schuljahre hinweg als positiv wahr, das gilt für Regel- und Förderschüler/innen gleichermaßen. Über diese Kontinuität konnte sich ein besonderes Vertrauensverhältnis aufbauen. Als weiteren positiven Aspekt des Unterrichts an inklusiven Ganztagschulen wird der Unterricht in Doppelbesetzung benannt, der entsprechend den vorhandenen pädagogischen Ressourcen der Schulen in den Hauptfächern praktiziert wird. Dies erleben sowohl Förderschüler/innen als auch Regelschüler/innen als Bereicherung, denn beide Lehrkräfte leisten Unterstützung für alle Schüler/innen der Klasse.

4.4 Angebote zur beruflichen Orientierung an der Inklusionsschule

Die befragten Jugendlichen befinden sich in der neunten Jahrgangsstufe, in der – insbesondere für Förderschüler/innen und Hauptschüler/innen – der Schulabschluss und der Übergang in Ausbildung unmittelbar bevorstehen und eine wichtige Rolle spielen. Im Folgenden werden deshalb die Erfahrungen der Jugendlichen mit der Berufsorientierung an der Inklusionsschule beschrieben.

4.4.1 Berufsorientierung aus der Perspektive von Förderschülerinnen und -schülern

Im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen bezüglich des berufsorientierenden Unterrichts an der Inklusionsschule kommen die Jugendlichen auch auf ihre beruflichen Pläne zu sprechen. Alle Förderschüler/innen haben bereits mehr oder weniger konkrete Vorstellungen über ihre berufliche Zukunft. Als Ausbildungsberufe nennen die männlichen Förderschüler den Beruf des Kochs, des Berufskraftfahrers für Schwertransporter, des Bäckers, des Zweiradmechanikers, des Elektrikers, des Kfz-Mechatronikers, einen Ausbildungsberuf bei der Deutschen Bahn, der BVG oder bei der Bundeswehr, sowie eine Ausbildung in der Baubranche. Bei den Mädchen wurden als Ausbildungsziele der Beruf der Polizistin bzw. der Anwältin, der Beruf der Erzieherin, der Tierpflegerin, sowie ein Beruf im medizinischen Bereich, etwa Krankenschwester oder Physiotherapeutin genannt.

Mehrere Jugendliche sprechen davon, dass sie im berufsorientierenden Fachunterricht oder im Rahmen von Praktika bereits zu ihrem Wunschberuf Einblicke und Erfahrungen sammeln konnten.

Ich würde gerne Erzieherin werden, diesen Beruf finde ich ganz toll. Wir hatten letztes Jahr ein soziales Praktikum das über das ganze Schuljahr ging, und da durften wir dann aussuchen, wo wir das gerne machen wollen. Ich war im Kindergarten, und den Erzieher kannte ich sehr gut. Er war total begeistert von mir, und ich fand das auch ganz toll. Also einmal in der Woche wa-

ren wir da und sollten in den Beruf hinein schnuppern. Und das fand ich einfach ganz toll. (B SH I 4)

Berufskraftfahrer für Schwertransporter das ist schon ein sehr sehr großer Traum, Aber wenn's natürlich in Erfüllung geht, dann freue ich mich sehr sehr. Also ich fahr ja öfter in den Ferien mit meinem Vater mit dem LKW mit, und dann sieht der Chef das aus dem Büro, dass ich mit anpacke, arbeite und das gefällt ihm dann natürlich, der sieht ja gerne Leute, die schön mit anpacken und schön mithelfen, bei Kollegen mithelfen. Und dann bekomme ich öfter ein Lob, wenn ich irgendwohin. In diesem Schuljahr bewerbe ich mich um ein Praktikum bei dieser Firma. (B BB I 2)

Zwei Jungen berichten im Zusammenhang mit ihrem Ausbildungswunsch, dass sie bereits Kontakt zu einem Ausbildungsbetrieb haben. Einer der beiden plant gemeinsam mit seinen Lehrkräften, wie er die Bewerbung für das Praktikum im potentiellen Ausbildungsbetrieb schreiben soll, damit ihm nicht der Zugang – etwa durch die Nennung seines Förderstatus – verwehrt wird. Ein Jugendlicher benennt im Zusammenhang mit der Konkretisierung seiner Ausbildungspläne die Unterstützung durch einen Berufscoach, die er jederzeit in Anspruch nehmen könnte.

Schülerinnen berichten auch von Erfahrungen mit Lehrkräften, die ihnen die Rückmeldung, geben, dass sie den Wunsch-Beruf vermutlich nicht erreichen können.

Mein Vater hat der Lehrerin das Berufsziel Anwältin genannt. Daraufhin hat die Lehrerin komisch geschaut und gesagt, wir müssen mal realistisch bleiben. Und danach hab ich mich i sehr schlecht gefühlt, ich hab gedacht, dass sie mich so als blöd einschätzt und dass ich nichts schaffen kann. Ich wurde traurig Aber ich stell mir schon vor, also wenn man will, dann schafft man auch alles. Und vielleicht gehe ich zurück in die Türkei, um dieses Berufsziel zu erreichen. (A SH I 4)

Die Lehrer glauben nicht, dass ich den Beruf Erzieherin schaffen würde, weil ich ja ein I-Kind bin Das macht mich traurig, und die machen keine weiteren Vorschläge, welchen Beruf ich wählen könnte. Auch meine Eltern sind der Meinung, dass ich dieses Berufsziel nicht erreichen könne. Man hat einfach Angst, dass man das nicht schaffen könnte oder dass das gut wird. (B SH I 4)

Alle Jugendlichen betonen den Fachunterricht, in dem das Thema Berufswahl behandelt wird. Hier können die Jugendlichen Erfahrungen hinsichtlich eines Ausbildungsberufes machen, wie es ein Schüler mit dem Ausbildungsziel Koch beschreibt:

Letztes Jahr hatten wir das Thema Wasser, und wir mussten auch zu diesem Thema etwas kochen, und dann mussten wir ein Protokoll schreiben, welche Zutaten benötigt werden, dann mussten wir die Sachen kaufen, und dann bereiteten wir sie zu, das hat Spaß gemacht. (A BB I 3)

Neben dem Absolvieren eines oder mehrerer Praktika berichten die Jugendlichen im Rahmen der Berufsorientierung vom Erstellen von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben sowie dem Üben von Bewerbungsgesprächen teilweise mit Ernstcharakter (d.h. vor Vertreterinnen/Vertretern von Firmen) sowie dem Arbeiten in der Schülerfirma. Die Unterstützung in der Berufsorientierung erfolgt weitgehend durch die Lehrkräfte, wenige Jugendliche berichten von außerschulischen Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Zusammenhang, kein Jugendlicher nennt die Schulsozialarbeit, die in diesen Prozess eingebunden sei.

Zusätzlich zu den berufsorientierenden Angeboten im Fachunterricht werden die Jugendlichen bei der Praktikumssuche unterstützt, und in einigen Fällen berichten die Schüler/innen von konkreten Beratungen mit Lehrkräften zur individuellen Planung ihrer beruflichen Zukunft.

Neben den für sie negativen Erlebnissen, die zwei Förderschülerinnen an der Beratung bezogen auf ihre beruflichen Pläne geschildert haben, fühlen sich die Jugendlichen weitgehend durch ihre Lehrkräfte – und auch zum Teil die Eltern – gut beraten und unterstützt hinsichtlich der Berufsorientierung.

Mit meinen Klassenlehrern mach ich auch ganz viel bezogen auf Berufsorientierung. Also wenn wir was gefunden haben, reden wir in der Klasse darüber oder reden auch mal darüber, was wir gerne machen würden. Genau, im Kreis oder so. Ja, da gibt's ganz unterschiedliche Berufswünsche, Tischler und Elektriker, also komplett eine bunte Mischung. (B SH I 3)

4.4.2 Berufsorientierung aus der Perspektive von Regelschülerinnen und -schülern

Von den Regelschülerinnen und -schülern benennen die Jungen als Berufsziele, etwa eine Ausbildung beim Finanzamt, Polizist oder Mitarbeiter des SEK, eine Ausbildung zum Sportreporter oder Koch.

Mädchen benennen demgegenüber Berufsbereiche, wie z.B. Kunstlehrerin, einen Beruf im medizinischen Bereich, Grafikerin, Webdesignerin, Rechtsanwältin, Pädagogische Assistentin oder Fachkraft für Schutz und Sicherheit.

Die Jugendlichen berichten davon, dass sie etwa von einer Mitarbeiterin der Arbeitsagentur darin unterstützt werden, ein einschlägiges Praktikum zu finden. Weitere Unterstützung in der Berufsorientierung erhalten die Jugendlichen durch den Besuch von Ausbildungsmessen, durch die Teilnahme an GirlsDay bzw. BoysDay, durch Bewerbungstrainings sowie durch einen Berufscoach.

Eine Schülerin beschreibt ein vielfältiges Angebot zur Berufsorientierung, das – der Jahrgangsstufe und dem Schultyp entsprechend – eher in den handwerklichen Bereich gehe, da dies Berufe sind, die für Schüler/innen mit Hauptschulabschluss und Realschulabschluss relevant sind.

Alle Schüler/innen äußerten übereinstimmend, dass bezogen auf den berufsorientierenden Unterricht, keine Differenzierungen zwischen Förderschülern und Regelschülern stattfinden, Förderschüler/innen werden lediglich bei der Praktikumssuche verstärkt unterstützt.

Die Förderschüler machen das meistens mit ihren Betreuerinnen oder mit der Integrationslehrerin, weil die Integrationslehrer wissen natürlich, was die Kinder gut finden, und dann geben sie beispielsweise Vorschläge für Einrichtungen, die schon mal I-Kinder besucht hatten. (B SH I 2)

4.4.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse zeigen, dass alle Jugendlichen in der inklusiven Ganztagschule an vielfältigen Maßnahmen und Projekten zur Berufsorientierung teilnehmen. Die größte Rolle spielen dabei der Fachunterricht, in dem sich die Jugendlichen in verschiedenen Berufsbereichen erproben können, die Praktika und das Erstellen von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben sowie das Üben von Bewerbungsgesprächen. Alle Jugendlichen berichten davon, dass Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gleichermaßen an den Angeboten zur Berufsorientierung teilnehmen, wenngleich Förderschüler/innen verstärkte Unterstützung, etwa bei der Praktikumsuche, erhalten. Ein Großteil der Jugendlichen hat bereits Vorstellungen von einem Ausbildungsberuf, den sie im Anschluss an die Schule ergreifen wollen. Während Regelschüler/innen relativ optimistisch in ihre berufliche Zukunft blicken, ist für Förderschüler/innen die Frage der Berufswahl in der Regel mit dem Erreichen eines anerkannten Schulabschlusses verbunden. Teilweise nennen sie Berufspläne, die aus Sicht der Lehrkräfte unrealistisch erscheinen, dies gilt insbesondere für Schülerinnen. Die Tatsache, dass Lehrkräfte bezweifeln, ob sie einen anerkannten Schulabschluss erreichen können und in dem Wunschberuf eine Ausbildung machen können, ruft bei ihnen Minderwertigkeitsgefühle und Ratlosigkeit hervor, zumal sie keine alternativen Berufsziele, die auch mit einem Förderschulabschluss erreichbar sind, nennen können bzw. vorgeschlagen bekommen.

Demgegenüber erscheinen die Berufswünsche der Jungen realistischer, wie etwa Koch, Zweiradmechaniker, Berufskraftfahrers für Schwertransporter. Aus den Gesprächen mit den Jungen wird deutlich, dass diese gezielt mit ihren Lehrkräften den Weg in den Wunschberuf planen bzw. planen können. Für die Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erscheinen die Perspektiven demgegenüber unklarer.

Regelschüler/innen äußern verschiedene Berufswünsche aber bei einem Teil dieser Schüler/innen liegt der Eintritt in eine Berufsausbildung noch in Ferne, denn ein großer Teil dieser Jugendlichen strebt einen Mittleren Schulabschluss bzw. das Abitur an, wodurch der Eintritt in eine Berufsausbildung nicht unmittelbar bevor steht. Insofern ist die Planung ihrer beruflichen Zukunft für sie kein unmittelbar anstehendes Thema.

4.5 Bewertung der Inklusionsschule durch die Schülerinnen und Schüler

Nahezu einhellig sind die Schüler/innen von der Inklusionsschule überzeugt und erachten sie als eine gute Schule. Einige Jugendliche nennen in diesem Zusammenhang auch explizit die Ausstattung der Schule und das Ganztags-

konzept. Alle Schüler/innen stehen zu ihrer Schule, sie identifizieren sich mit ihr und äußern auch, dass sie stolz darauf sind, auf diese Schule zu gehen. Dies trifft insbesondere auch für Schüler/innen mit Förderbedarf Lernen zu. Zum Teil nennen Regelschüler/innen explizit den berufsorientierenden Unterricht, den sie als besonderes Angebot an dieser Schule hervorheben.

Ich finde es gut, an dieser Schule zu sein. Die Schule ist sehr, sehr gut. Man kommt gut klar mit den Leuten, die eine Behinderung haben, man kann gut mit denen reden. Also ich finde diese Schule schon besser als eine Förderschule. Ja, und die Lehrer helfen auch sehr, sehr gut, Meistens sind es ja zwei Lehrer in einem Unterrichtsraum. (B BB I 2, Förderschüler)

*Man sagt über unsere Schule, wir haben die schlechteren Schüler, dafür die besseren Lehrer. Und das kann ich eigentlich total unterschreiben. Wir haben sehr, sehr gute und sehr engagierte Lehrer, die sich **wirklich** darum kümmern, auch wenn irgendein Schüler mal Probleme hat, die Lehrer kümmern sich auf jeden Fall um einen. Da ist es nie, dass man irgendwie alleine gelassen wird.“ (A SH I 1 Regelschülerin)*

Hier hat man sehr viele Möglichkeiten auch aufzusteigen, sag ich mal, und neue Sachen kennenzulernen. Und – also ich freu mich morgens schon auf die Schule, auch wenn ich müde bin. (B SH I 1 Regelschüler)

*Ich finde besonders gut an der Schule, dass man hier **wirklich** gefördert wird. (B BB I 4, Förderschülerin)*

Das offene Angebot finde ich richtig toll und auch manche Stunden, wie zum Beispiel die Arbeitsstunden, finde ich super. Die Lehrer sind wirklich alle nett. Und ich finde auch mit den Pausen ist das hier super geregelt (A BB I 3, Förderschüler)

Das besondere an der Schule ist der große und gut ausgestattete Schulhof und die Sporthalle, deswegen ist es ganz toll hier. Und außerdem kooperiert die Schule mit allen möglichen Institutionen so dass die Übergänge problemlos verlaufen können (A SH I 6 Regelschüler)

Förderschüler/innen bestätigen, dass es sich bei der inklusionsorientierten um eine Schule handelt, an der sie ein Stück Normalität erleben. Sie verweisen auch darauf, dass an einer Förderschule Stigmatisierungserfahrungen die Realität wären und verweisen weiterhin darauf, dass an der Inklusionsschule im Gegensatz zur Förderschule die Chance auf einen anerkannten Schulabschluss bestünde. Anders als beispielsweise an einer regulären Grundschule ohne Inklusionskonzept würden sie an dieser Schule weder von Lehrkräften noch von Mitschüler/innen ausgegrenzt.

Mehrere Jugendliche bewerteten die Angebote zur Berufsorientierung an der Schule besonders gut und in dem Zusammenhang wird auch die Kooperation der Schule mit anderen Institutionen genannt.

Einige Schülerinnen äußern aber auch Verbesserungsvorschläge, die teilweise die Ausstattung der Schule betreffen, wie zum Beispiel mit technischen Geräten. Andere Schüler/innen gehen auf das Verhalten der Lehrkräfte ein; dabei wird von mehreren Schülerinnen und Schülern gefordert, dass sich Lehrer/innen konsequenter verhalten sollten und sich stärker durchsetzen müssten, so dass die Schüler/innen durchgängig ein ruhiges Lernklima hätten. Eine Schülerin findet, dass Lehrkräfte noch besser auf die Schüler/innen eingehen sollten, insbesondere auf die Förderschüler/innen.

Ich finde, man sollte ein bisschen mehr auf die Schüler eingehen und nicht immer nach ihren Schwächen suchen, sondern auch mal nach ihren Stärken. Dann kann man der Person vielleicht mal ein bisschen unter die Arme greifen und sagen, ja gut, wir haben gerade dieses Thema, du kannst gut zeichnen, mach uns doch mal ein tolles Deckblatt dazu. Dass man die Schüler einfach mal ein bisschen fördert, anstatt einfach zu sagen, ja, du kannst das und das nicht, deswegen werden wir jetzt so lange dran arbeiten... (A SH I 1, Regelschülerin)

Ein weiterer Schüler nennt die personellen Ressourcen an der Schule als unzureichend.

Ja, ein bisschen zu wenig Lehrer haben wir schon, denn wir haben sehr viel Unterrichtsausfall. Manche Klassen sind wirklich weiter als wir. Unterricht, den zwei Lehrer halten, das wär ideal in allen Fächern, denn da kommt man einfach besser klar. Aber wir haben zu wenige Lehrer an der Schule. (B BB I 2, Förderschüler)

Eine Schülerin erachtet auch die Toleranz gegenüber Förderschülerinnen und -schülern als noch verbesserungswürdig,

Schülern, die mit Jugendlichen mit Handicap Schwierigkeiten haben und diese ausgrenzen, muss man verstärkt klarmachen, dass es sich dabei um normale Schüler handelt, und man selber keine Angst zu haben brauche. (B BB I 3, Regelschülerin)

5 Zusammenfassung – Handlungsbedarf – Forschungsdesiderate

5.1 Zusammenfassung

Die Gespräche mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gaben detaillierte Informationen darüber, wie Jugendliche vor allem formale aber auch non-formale und informelle Bildung an einer inklusiven Ganztagschule erleben. Als Bezugspunkt für die Auswertung der qualitativen Interviews mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf wurden dabei die Ergebnisse aus drei verschiedenen Untersuchungen zur inklusiven und exklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gewählt.

Die befragten Schüler/innen können auf unterschiedliche Erfahrungen der leistungsbezogenen Förderung zurückgreifen. Während einige der Förderschüler/innen ihre Schulerfahrungen beschreiben, die durch Schuljahreswiederholungen, den Besuch einer Förderschule oder eine außendifferenzierte Förderung an einer Regelgrundschule geprägt sind, haben andere Förderschüler/innen bereits Erfahrungen an einer inklusiven Grundschule gemacht.

Förderschüler/innen wie auch Regelschüler/innen nennen unterschiedliche Gründe für ihren Eintritt in die inklusive Ganztagschule der Sekundarstufe I. Neben der guten Ausstattung der Schule, dem guten Ruf der Schule, einem speziellen Profil etwa in der Berufsorientierung sowie aufgrund sozialer Aspekte, dass beispielsweise Familienmitglieder bereits diese Schule gewählt haben oder dass der Übertritt an die Schule gemeinsam mit Mitschüler/innen der Grundschule erfolgt ist, war für die Schüler/innen explizit der Wunsch eine inklusive Schule zu besuchen, maßgeblich für ihren Eintritt in diese Schule. Mehrere Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf nennen, dass sie für den Besuch dieser Schule auch einen längeren Schulweg in Kauf nehmen, zum Teil liegt die Schule nicht an ihrem Wohnort.

Viele der Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf erleben das gemeinsame Lernen von Jugendlichen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen als Bereicherung und als positives Lernsetting. Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen vor dem Hintergrund der insgesamt positiven Einschätzung auch unterschiedliche negative Erfahrungen. So berichten Regelschüler/innen zum Teil von Erfahrungen als Außenseiter in der Klasse. Förderschüler/innen schildern Erfahrungen der Ausgrenzung und Stigmatisierung, die sie mit ihrem Förderstatus in Zusammenhang bringen. Sie beschreiben einen zum Teil nur vordergründig toleranten und kooperativen Umgang von Regelschülerinnen und -schülern mit ihnen. Solche Einschätzungen decken sich auch mit den Wahrnehmungen von Regelschülerinnen und -schülern. So berichten sowohl Förder- als auch Regelschüler/innen, dass manche Schüler/innen Hilfsbereitschaft im Unterricht demonstrierten, um eine positive Bewertung durch Lehrkräfte zu erhalten, diese Hilfestellungen würden aber die Leistungsfähigkeit der Förderschüler/innen oftmals nicht anerkennen. Auch würden – so die Wahrnehmung beider Schülergruppen – För-

derschüler/innen teils im Unterricht, teils in außerunterrichtlichen Angeboten ausgegrenzt. Ihrer Einschätzung zufolge sind das Verhalten und die Einstellung mancher Regelschüler/innen in der Klasse nicht vorrangig von Hilfsbereitschaft und Toleranz geprägt, sondern es bestimmen – möglicherweise aus Angst vor Andersartigkeit – Ausgrenzung und Stigmatisierung ihr Verhalten.

Während die Ergebnisse der Untersuchung „Förderschüler/innen am Übergang von der Schule in das Berufsleben“ zeigten, dass an Förderschulen Stigmatisierungen über Pädagoginnen und Pädagogen und das persönliche Umfeld außerhalb der Schule erfolgen, berichten Jugendliche an Inklusionsschulen über punktuelle Stigmatisierungen innerhalb des Schulverbandes.

Von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen besteht die Gefahr, so ein Ergebnis der vorliegenden Studie, dass Förderschüler/innen verstärkt über ihre Defizite wahrgenommen werden. Damit lernen Schüler/innen eher eine *Integration* von Schüler/innen mit Förderstatus in das leistungsorientierte Regelschulsystem als einen *chancengerechten Umgang mit Vielfalt*. Diese Ergebnisse decken sich auch mit den Erkenntnissen aus der Studie „Inklusion und Ganztagschule – Zur Bedeutung der Jugendhilfe“, in denen Pädagoginnen und Pädagogen die Einschätzung vertreten, dass an einer inklusionsorientierten Schule auch die Lehrkräfte inklusionsfähig sein müssten, wenn das Modell Erfolg haben soll.

Wenngleich die inklusionsorientierte Schule gute Konzepte und Strategien im Umgang mit Vielfalt entwickelt haben und umsetzen, zeigt die Studie auch einen Weiterentwicklungsbedarf auf, etwa Förderschüler/innen noch stärker dabei zu unterstützen, sich als gleichwertige Mitglieder im Klassenverband zu sehen, beispielsweise indem weitere Konzepte entwickelt und umgesetzt werden, die an den Stärken der Jugendlichen ansetzen. Die eigene Wahrnehmung der Förderschüler/innen, dumm, behindert, anders zu sein, verleitet möglicherweise auch Regelschüler/innen dazu, die Gleichwertigkeit dieser Schüler/innen in Frage zu stellen.

Während viele Jugendliche ihre Lehrkräfte als engagiert, verständnisvoll, unterstützend erleben und sie insbesondere ihre Klassenleitung und die Sonderpädagoginnen und -pädagogen auch als Vertrauenspersonen wahrnehmen, besteht möglicherweise bei manchen Lehrkräften ein weiterer Entwicklungsbedarf ihrer pädagogischen Kompetenzen im Hinblick auf die Umsetzung eines inklusiven Schulkonzeptes, das seine Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten aller Schüler ausrichtet (Schumann 2009, S. 31).

Eine inklusionsorientierte Sichtweise auf Heterogenität an Schulen zu entwickeln und einzuüben, die Gruppenprozesse im Sinne einer „Schule für alle“ weiterzuentwickeln, in der die Jugendlichen unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander lernen, könnte zu einem neuen Arbeitsfeld von Schulsozialarbeit werden. Gute Beispiele, dass dies gelingen kann, benennen die Schüler/innen etwa über das Tischgruppentraining, die gemeinsame Freizeitgestaltung und Klassen- und Ferienfahrten.

Auffallend ist, dass die befragten Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen verstärkt von Erfahrungen der Missachtung berichten, während bei den Jungen dies nur vereinzelt benannt wird. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Mädchen ihre Situation als Förderschülerinnen insgesamt problematischer empfinden als Jungen, und dass Mädchen sich wo-

möglich stärker an „Normalität“ orientieren als ihre männlichen Altersgenossen.

Bezogen auf eine Anschlussorientierung nach Beendigung der Schule spielt die Frage, ob das Abschlussziel Hauptschulabschluss von den Förderschülerinnen und -schülern erreicht werden kann eine wichtige Rolle. Während die Regelschüler/innen ihre Abschlussperspektiven eher gelassen benennen, zeigt sich bei Förderschüler/innen zum Teil auch die Sorge, ob sie denn wirklich einen anerkannten Schulabschluss erreichen könnten.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass alle Jugendlichen in der inklusiven Ganztagschule an vielfältigen Maßnahmen und Projekten zur Berufsorientierung teilnehmen. Die größte Rolle spielen dabei der Fachunterricht, in dem sich die Jugendlichen in verschiedenen Berufsbereichen erproben können, die Praktika und das Erstellen von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben sowie das Üben von Bewerbungsgesprächen. Alle Jugendlichen berichten davon, dass Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gleichermaßen an den Angeboten zur Berufsorientierung teilnehmen.

Ein Großteil der Jugendlichen hat bereits Vorstellungen von einem Ausbildungsberuf, den sie im Anschluss an die Schule ergreifen wollen. Während Regelschüler/innen relativ optimistisch in ihre berufliche Zukunft blicken, ist für Förderschüler/innen die Frage der Berufswahl in der Regel mit dem Erreichen eines anerkannten Schulabschlusses verbunden. Teilweise nennen sie Berufspläne, die aus Sicht der Lehrkräfte unrealistisch erscheinen, dies gilt insbesondere für Schülerinnen. Die Tatsache, dass Lehrkräfte bezweifeln, ob sie einen anerkannten Schulabschluss erreichen können und in dem Wunschberuf eine Ausbildung machen können, ruft bei ihnen Minderwertigkeitsgefühle und Ratlosigkeit hervor, zumal sie keine alternativen Berufsziele, die auch mit einem Förderschulabschluss erreichbar sind, nennen können bzw. vorgeschlagen bekommen.

Demgegenüber erscheinen die Berufswünsche der Jungen realistischer. Sie nennen als Berufspläne zum Beispiel Koch, Zweiradmechaniker, Berufskraftfahrer. Aus den Gesprächen mit den Jungen wird deutlich, dass diese gezielt mit ihren Lehrkräften den Weg in den Wunschberuf planen bzw. planen können. Für die Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erscheinen die beruflichen Perspektiven unklarer.

Zusammenfassend können auf Basis der Untersuchung folgende positive und negative Aspekte im Rahmen der inklusiven Bildung identifiziert werden. Die positiven Aspekte umfassen:

- Die Bereitschaft aller Jugendlichen zur Kooperation in heterogenen Leistungsgruppen und eine weitgehend gelungene Praxis einer Kooperation.
- Das theoretische Wissen um Respekt und Toleranz gegenüber allen Schülerinnen und ‚Schülern ist bei allen Jugendlichen vorhanden.
- Durchlässigkeit in der Binnendifferenzierung führt zu Lernmotivation und Leistungssteigerung bei Regelschülerinnen und -schülern und bei Förderschülerinnen und -schülern.
- Die individuelle Förderung führt dazu, dass auch leistungsstarke Schüler/-innen gezielt darin unterstützt werden, ihre Abschlussziele zu erreichen.

- Teilweise können Jugendliche durch den berufsorientierenden Unterricht klare berufliche Vorstellungen entwickeln und sind motiviert, dieses Ziel auch zu erreichen.
- Die Jugendlichen können sich weitgehend mit ihrer Schule identifizieren und sind auch stolz darauf, Schüler/in dieser Schule zu sein.

Auf Grundlage der genannten Ergebnisse konnten als Herausforderung für die Weiterentwicklung inklusionsorientierter Schulkonzepte folgende Aspekte identifiziert werden:

- Auch an Inklusionsschulen machen Förderschüler/innen Stigmatisierungserfahrungen und Erfahrungen von Bevormundung/Beleidigung.
- Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehen sich teilweise als minderwertig, wenn sie z.B. von den Regelschülerinnen und -schülern als den Schläuen oder den Normalen sprechen und sich selbst als behindert oder schwache Schüler/innen bezeichnen.
- Auch an inklusionsorientierten Schulen, in denen gegenseitige Wertschätzung ein wichtiges Prinzip ist, haben die Schüler/innen demzufolge eine Leistungshierarchie verinnerlicht, die maßgeblich dafür ist, wie sie sich selbst und andere einschätzen.
- Das gemeinsame Lernen an der Inklusionsschule führt zwar dazu, dass sich Förderschüler/innen auch an leistungsstärkeren Schülern orientieren und ihre Leistungsfähigkeit verbessern, dass sie motiviert sind einen guten Schulabschluss zu erreichen und eine Ausbildung im Anschluss an die Schule anstreben. Wie auch aus der Vorgängerstudie in den Gesprächen mit Pädagoginnen und Pädagogen der Schulen deutlich wurde, geben die Gespräche mit den Förderschülerinnen und -schülern an Inklusionsschulen einen Hinweis darauf, dass nur einem Teil dieser Schülerschaft der Förderstatus aberkannt wird (werden kann) und sie einen anerkannten Schulabschluss erreichen können. Damit zeigen sich deutliche Grenzen in der Inklusion: Die Förderung und Forderung der Schüler/innen endet da wo es um eine ausreichende Qualifizierung für den Eintritt in eine reguläre (nicht verkürzte) Ausbildung geht und damit der Möglichkeit ein eigenständiges Leben selbstbestimmt führen zu können.

5.2 Handlungsbedarf

Aus den Erfolgen, wie auch den Herausforderungen die inklusionsorientierte Schulkonzepte für Jugendliche bedeuten können, ergeben sich folgende Aspekte, die für die Weiterentwicklung inklusionsorientierter pädagogischer Konzepte hilfreich sein könnten:

- Schüler/innen haben spezifische Erwartungen an den Unterricht, wie zum Beispiel eine ruhige Arbeitsatmosphäre und wünschen sich Konsequenz und Durchsetzungsvermögen von Seiten der Lehrkräfte.
- Es bedarf einer sorgfältigen Planung von gesonderten Angeboten für Förderschüler/innen, damit Stigmatisierungen vermieden werden können.

- Doppelbesetzte Unterrichtsstunden müssen weiter ausgebaut werden.
- Der Berufsfindungsprozess muss sensibel unterstützt werden, damit er nicht zu Stigmatisierungen und Ausgrenzungen führt. Wenn von überhöhten Berufserwartungen gesprochen wird, wird den Jugendlichen Motivationen genommen. Stattdessen sollte nach Wegen gesucht werden, wie berufliche Ziele erreicht werden oder Alternativen gefunden werden können, die den Eignungen und Neigungen der Jugendlichen entsprechen.
- Nicht geklärt ist bisher die Frage, wie Förderschüler/-innen in der Berufswahl so unterstützt werden können, dass sie passgenaue Berufspläne entwickeln, die ihnen auch eine eigenständige Lebensführung ermöglichen und ihr Selbstwertgefühl stärken. An dieser Stelle ist die abschlussbezogene Förderung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Handlungsfeld, das verstärkt bearbeitet werden muss.
- Ein weiterer Abbau von Defizitorientierung in den pädagogischen Konzepten ist notwendig, damit die Stärken aller Schülerinnen und Schüler anerkannt werden und zum Tragen kommen können.
- Kooperationen in leistungsheterogenen Klassen müssen gestärkt werden, z.B. durch Tischgruppenarbeit.
- Respekt voreinander und Toleranz müssen weiter eingeübt werden. Das theoretische Wissen ist bei allen Jugendlichen vorhanden und gute Beispiele eines respektvollen Umgangs miteinander existieren bereits.
- Die Mehrheit der befragten Schüler/-innen hat wenig Kontakt zur Schulsozialarbeit. Dies könnte einerseits ein Hinweis darauf sein, dass Schulsozialarbeit überwiegend für die „verhaltensauffälligen, schwierigen Schüler/-innen“ zuständig ist; es könnte auch bedeuten, dass die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe noch verbesserungsbedürftig ist und Schulsozialarbeit personell aufgestockt werden müsste und damit für die neuen Herausforderungen an einer inklusiven Ganztagschule gestärkt werden müsste.
- Schulsozialarbeit könnte insbesondere beim sozialen Klima wichtige Unterstützung leisten.

5.3 Forschungsdesiderate

Die Aussagen von Schülerinnen und Schülern an inklusiven Ganztagschulen konnten die Erkenntnisse zur inklusiven Ganztagschule weiter spezifizieren. Bislang kaum untersucht ist die Frage, wie Eltern von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf das Lernen ihrer Kinder an einer inklusiven Ganztagschule wahrnehmen. Einen weiteren Forschungsaspekt stellt die Frage dar, wie sich Schulsozialarbeit weiterentwickelt bzw. weiterentwickeln muss, damit Formen der Missachtung, Stigmatisierung und Abwertung weiter abgebaut werden können. Die vorliegende Studie verweist auf unterschiedliche Erfahrungen von weiblichen und männlichen Förderschülern. Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Förderschülern bezogen auf den Umgang mit dem eigenen Förderstatus, mit leistungs- und berufsbezoge-

nen Perspektiven in inklusionsorientierten Schulen gezielt zu untersuchen, wäre demzufolge ein weiteres Forschungsfeld. Schließlich gaben die Untersuchung „Inklusion und Ganztagschule“ sowie die Studie „Schüler/innen an inklusiven Ganztagschulen“ keine ausreichenden Informationen und Einblicke, wie eine inklusive Abschluss- und anschlussbezogene Förderung erfolgen kann. Gelingende Beispiele einer inklusiven Förderung am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu identifizieren und zu analysieren, ist demzufolge ein Thema, das weitere Untersuchungen notwendig macht.

6 Literatur

- Arnold, Bettina (2013): Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschule. In: DJI-Impulse 2/2013, S. 95.
- Cornelißen, Waltraud (2007): Bildung und Geschlecht: Sind Jungen in der Schule benachteiligt? In: Schüler13 (1), S. 82–85.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2009): Inklusion, Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.
- Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“ (Hrsg.) (2012): Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020, Schwerin.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): Doing und Undoing Gender in der Schule. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht; Op-laden/Berlin/Toronto.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Geschlechteraspekte in der Bildung, Friedrich Ebert Stiftung (<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/faulstich-wieland/files/bpb-2004-pdf.pdf>)
- Hinz, Andreas (2010): Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin, S. 59-63.
- Hofmann-Lun, Irene (2011): Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? München.
- Hofmann-Lun, Irene (2014): Mit der Ganztagschule auf dem Weg zur Inklusion. Wie tragen Ganztagskonzepte und Jugendhilfe zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung an allen Bereichen des Lebens bei? München.
- Hofmann-Lun, Irene/Schünke, Juliane/Reißig, Birgit (Hrsg.) (2015): Welche Rolle spielt die Jugendhilfe in der inklusiven Bildung? Erfahrungen aus Ganztagschulen im Bereich der Sekundarstufe I. Dokumentation der Fachtagung am 21.11.2014 in Berlin. München.
- Rauschenbach, Thomas/Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine/Stolz, Heinz-Jürgen (2012): Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Gütersloh.
- Schröer, Wolfgang/Oehme, Andreas (2015): Inklusion – die herausgeforderte Kinder- und Jugendhilfe. In: Hofmann-Lun, Irene/Schünke, Juliane/Reißig, Birgit (Hrsg.): Welche Rolle spielt die Jugendhilfe in der inklusiven Bildung? Erfahrungen aus Ganztagschulen im Bereich der Sekundarstufe I. Dokumentation der Fachtagung am 21.11.2014 in Berlin. München, S. 16-25.
- Schumann, Brigitte (2009): Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. In: Sonderdruck Pädagogik, Heft 2/2009, S. 51 ff.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf
- Zimmermann, Julia/Lex, Tilly (2013): Münchner Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur fünften Erhebung der Münchner Schulabsolventenstudie. München.