

# Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb

Bildung in der Effizienzfalle?

AG „Gegen die Ökonomisierung der Bildung“  
GEW Hessen



Gestaltung: Zoe Morling

**GEW**

Copyright © 2016 René Scheppler, GEW Wiesbaden

VERÖFFENTLICHT VON DER ARBEITSGRUPPE "GEGEN DIE ÖKONOMISIERUNG DER BILDUNG",  
GEW HESSEN

WWW.GEW-HESSEN.DE

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz. Über diese Lizenz hinausgehende Erlaubnisse können Sie unter [r.scheppler@gew-wiesbaden.de](mailto:r.scheppler@gew-wiesbaden.de) erhalten. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

*Erstveröffentlichung, Juli 2016*



# Inklusion an hessischen Grundschulen

## **Inklusion an hessischen Grundschulen**

### **Erfahrungsbericht – Beispiele und kritische Gedanken**

Eva Maria Wehrheim

Grundschullehrerin und Mitglied der Vorbereitungsgruppe der Veranstaltungsreihe "Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb".

---

## **1. Hintergrund**

Deutschland hat am 30. März 2007 die Konvention der Vereinten Nationen (VN) über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (VN-Doc: A/61/611) unterzeichnet und am 24. Februar 2009 ratifiziert. Die Bundesrepublik ist damit an diesen völkerrechtlichen Vertrag gebunden, der am 3. Mai 2008 in Kraft getreten ist. Mit der Unterzeichnung dieses Vertrages hat sich die Bundesrepublik unter anderem dazu verpflichtet, für ein inklusives Bildungssystem zu sorgen, in dem jeder Schüler akzeptiert wird und gleichberechtigt sowie selbstbestimmt lernen kann – unabhängig von Geschlecht, Alter oder Herkunft, von Religionszugehörigkeit, sozialem Status oder Bildung, von eventuellen Behinderungen oder sonstigen individuellen Merkmalen - und mit der Novellierung des Hessischen Schulgesetzes im Jahr 2011 darauf reagiert. Seither ist es Aufgabe unseres Bildungssystems, durch Bereitstellen von speziellen Mitteln, seien es zusätzliche Lehrerstellen, angepasstes Lehrmaterial oder auch bestimmte Lehrmethoden, einzelne Lernende besonders zu unterstützen und zu fördern. Dies bedeutet im Klartext eine Abkehr von den bisherigen Verhältnissen und konsequente Anpassung des Systems an die Bedürfnisse der Lernenden. Was hat sich seither an hessischen Schulen verändert? Und was muss sich noch verändern, damit Inklusion gelingen kann? Dies sind Fragen, die sich in diesem Zusammenhang aufdrängen.

Um diesem gewandelten Anspruch nachzukommen, wird seitdem an den Regelschulen, allen voran an den Grundschulen, die Zahl der inklusiv lernenden Kinder stetig erhöht, sofern es die räumlichen, sächlichen oder personellen Umstände zulassen; über die Frage, ob und wie die

derzeitige Praxis der Umsetzung allerdings den Kindern tatsächlich zugutekommt bzw. überhaupt zugutekommen kann, ist wenig bekannt. Zwar liegen bereits Studien vor, die trotz der relativ kurzen Zeitspanne der praktizierten inklusiven Beschulung Erfolge auf Seiten der behinderten Schüler belegen sowie damit verbunden bessere Schulabschlüsse und Berufsaussichten feststellen können (vgl. Klemm 2015). Über Veränderungen für alle anderen, Schüler wie Lehrer, und darüber, wie diese Veränderungen das schulische Leben im Allgemeinen und die Leistungen insgesamt beeinflussen, geben diese Untersuchungen keine Auskunft. Auch wird nicht berücksichtigt, dass Inklusion ein gesamtgesellschaftliches Vorhaben ist, welches nicht von Einzelpersonen, den Lehrern beispielsweise, oder aber auch einzelnen Institutionen, wie der Schule, allein geleistet werden kann (vgl. Mathias Brodkorb 2013).

Bei den oben erwähnten Studien, die Umsetzung von Inklusion und den Erfolg inklusiv beschulter Kinder betreffend, handelt es sich in der Mehrheit um von der UNESCO durch die Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebene Studien bzw. von dieser Stiftung selbst erstelltes oder zur Verfügung gestelltes Material. In diesen Studien werden nackte Zahlen und Tabellen hinsichtlich des Schulerfolgs veröffentlicht oder Bundesländer in Bezug auf die Zahl der inklusiv beschulter Kinder an Regelschulen in den Medien miteinander verglichen (vgl. Klemm 2015), ohne allerdings die entsprechenden Hintergründe bzw. Begleitumstände wissenschaftlich zu nennen oder zu untersuchen, ohne beispielsweise hinreichende länderspezifische Bedarfsprofile zu entwickeln und so eine Vergleichbarkeit herzustellen, die empirischer Arbeit tatsächlich Genüge leisteten.<sup>1</sup> Zudem werden für das Misslingen von Inklusion wie zu oft die Lehrkräfte verantwortlich gemacht: Wie sollte jemand erfolgreich inklusiv unterrichten, „der noch nicht einmal in der Lage ist, Kinder innerhalb der Regelschule auf unterschiedlichen Leistungsniveaus zu fördern“?<sup>2</sup> Diesen Vorwurf möchte ich jedoch gleich zu Beginn im Namen aller Lehrkräfte, die täglich unter widrigsten Umständen ihre Arbeit so professionell und engagiert wie eben möglich erledigen, vehement zurückweisen.

An dem oben beschriebenen pseudowissenschaftlichen Umgang mit dem Thema „Inklusion“ manifestiert sich allerdings das Erziehungsübel unsere Tage und aller damit verbundenen „Eigenheiten“ in besonders auffälliger Weise: Selbsternannte Bildungs- und Erziehungsexperten aus der Wirtschaft<sup>3</sup> regieren „von außen“ in die Schulen hinein und nehmen auf diese Weise mit ihrer Arbeit ganz gezielt und wohl auch beabsichtigt Einfluss auf die Bildung der Menschheit sowie auf die Arbeitsbedingungen einer ganzen Berufsgruppe, auf Unterrichtsmethoden und Inhalte, untergraben demzufolge die wertvolle und in der Erziehungsarbeit nicht zu unterschätzende pädagogische Freiheit, die eigentlich genau das ermöglicht, was gefordert wird, insbesondere größtmögliche Differenzierung und damit in logischer Konsequenz Bildungserfolge nämlich, und machen auf diese Weise überdies noch Stimmung gegen die, die sowieso von jedem angreifbar erscheinen, der selbst einmal eine Schule besucht hat, gegen die Lehrkräfte. Zudem bagatellisiert diese herabwürdigende Argumentationsweise die Komplexität des Problems und verhindert damit die ebenso wichtige wie notwendige wissenschaftliche Auseinandersetzung und Neu-Orientierung.

Als Lehrerinnen und Lehrer könnten wir innerhalb unseres Unterrichts einen wichtigen Beitrag zum Gelingen von Inklusion leisten, indem wir allen Kindern die Möglichkeit geben, Vielfalt zu erleben, wären die organisatorischen Bedingungen dafür gegeben. Schule ist m.E. der ideale Ort, um die Grundlagen für ein inklusives Miteinander, ein selbstbestimmtes emanzipiertes Leben, gesellschaftliche Partizipation und Chancengleichheit zu schaffen. Inklusion als wertschätzende Haltung zu vermitteln, die **allen** Lernenden in ihrer Verschiedenheit zugutekommt, nämlich den sogenannten inklusiv zu beschulenden Kindern **ebenso** wie allen anderen, sehe ich persönlich als eine wichtige Aufgabe von Schule an.

<sup>1</sup> vgl. zum Beispiel [https://de.wikipedia.org/wiki/Heinz\\_Klippert](https://de.wikipedia.org/wiki/Heinz_Klippert)

<sup>2</sup> Klippert in <http://www.dw.com/de/gemeinsam-lernen-die-t%C3%BCcken-der-inklusion/a-16663108>

<sup>3</sup> Klippert ist von Hause aus beispielsweise Wirtschaftswissenschaftler mit dem Titel Dr. rer.pol.

Um dies in der Praxis den o.g. Ansprüchen gemäß umsetzen zu können, fehlt es den Schulen allerdings an der nötigen Unterstützung selbst die rudimentärsten Obliegenheiten betreffend.

Im Folgenden möchte ich meine unmittelbaren Erfahrungen als Grundschullehrerin in der Auseinandersetzung mit dieser Thematik schildern und Probleme aufzeigen, die sich noch immer in der Praxis stellen (vgl. dazu auch Brodkorb 2013, Dammer 2013 und Nienhaus-Böhm 2013).

## **2. Inklusion in der Praxis**

### **2.1 Beispiele**

In einer 4. Klasse an „meiner“ Schule, in der ich seit Beginn des Schuljahres 2015/2016 als Fachlehrerin für Englisch und Musik tätig bin, werden seit vier Jahren zwei Lernhilfekinder als Inklusionsfälle beschult. Bei einem der beiden genannten Kinder liegt der IQ unter 80, das andere ist über seine Lernhilfeeproblematik hinaus noch sehr verhaltensauffällig; überdies kommt es aus einem sogenannten bildungsfernen Elternhaus und die Eltern leben getrennt. Beide Kinder werden an der Regelschule beschult, jedoch nach dem Lehrplan der Förderschule unterrichtet. Das Fach Englisch wird in der Förderschule beispielsweise aber gar nicht erteilt. Dennoch nehmen die beiden Schüler an diesem Unterricht teil, mit durchaus unterschiedlichem Erfolg. Neben diesen beiden als Schüler mit Lernbehinderung eingestuft Kindern gibt es weitere Schüler bzw. Schülerinnen mit „Auffälligkeiten“ sowohl das Lern- als auch das Arbeitsverhalten betreffend, z.B. Kinder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) oder mit Dyskalkulie, Kinder mit Wahrnehmungsstörungen, Kinder aus einem sozial schwachen Elternhaus usw., so wie in jeder normalen Grundschulklasse eben. Diesen letztgenannten Kindern steht eine Förderstunde pro Woche zu. Auch die beiden inklusiv beschulten Kinder nehmen an dieser Förderstunde teil.

Für die Arbeit mit eben diesen beiden Kindern steht der Klassenlehrerin eine Förderschullehrerin mit insgesamt 4 von je nach Jahrgang ungefähr 21-24 Wochenunterrichtsstunden zur Seite. Ihre Arbeit beinhaltet neben der Vorbereitung von auf das Niveau der Kinder abgestimmten Arbeitsaufträgen in erster Linie die ambulante Unterstützung und Beratung der jeweiligen Klassenlehrerin. Diese Beratung findet gegenwärtig mehr oder weniger ausschließlich zwischen Tür und Angel oder in den eigentlich zur Regeneration bestimmten Pausen statt. Anders ist es jedoch derzeit organisatorisch kaum zu lösen, da die Förderlehrkraft als Vollzeitbeschäftigte nicht nur für weitere Kinder in anderen Klassen an unserer Schule zuständig ist, sondern Inklusionskinder an insgesamt vier verschiedenen Schulen betreut. Diese „günstige“ Situation musste der Gesamtpersonalrat erst erkämpfen. Zuvor war es für die Förderkollegen/-kolleginnen durchaus üblich, Kinder an bis zu acht verschiedenen Schulen auch in recht verstreut liegenden Gemeinden zu betreuen. Die Kollegen nutzen für die Fahrten ihren privaten PKW und erhalten als Ausgleich lediglich eine Kilometerpauschale.

Die Förderschullehrkräfte arbeiten sehr eng mit den ihnen übergeordneten Stellen REBUS (Regionale Beratungs- und Unterstützungsstelle) oder BFZ, den Beratungs- und Förderzentren, zusammen. Dort werden sie von den zuständigen Kräften, die wiederum sehr eng an das Schulamt angebunden sind, betreut und durch ständige Kontrolle und Rückmeldung in regelmäßigen Sitzungen an die übergeordnete Stelle gebunden. Sie müssen dort einerseits ihre Arbeit dokumentieren sowie andererseits in entsprechenden Curricula auch permanent weiterentwickeln und stehen deshalb sehr unter Druck. Diese veränderten Arbeitsbedingungen und Aufgabenverteilungen gehen einher mit einer massiven Auseinandersetzung mit dem gewandelten Berufsbild, da die wenigsten von ihnen diese Beschäftigung ergriffen haben, um wie beschrieben zu arbeiten. Sie wollten oftmals ursprünglich etwas Anderes, nämlich „am Kind“ arbeiten, anstatt als Schreibtischtäter oder „reisende Berater“ in Sachen Inklusion unterwegs zu sein. Möglichkeiten zu einer wirklichen Reflexion gibt es nur wenige.

Die „Arbeit am Kind“ scheint in diesem System von ihnen jedoch gar nicht mehr gewollt. In der gängigen Praxis obliegt sie mit allem, was dazu gehört, dem Erarbeiten von den Anforderungen der Förderschule entsprechender Klassenarbeiten oder dem Schreiben der an ebendiesen Anforderungen orientierten Verbalbeurteilungen, der Zeugnisse also, stattdessen der dafür nicht ausgebildeten jeweiligen Grundschullehrkraft. In diesem speziellen Fall musste die betreffende Kollegin zuvor erst noch ein entsprechendes Zeugnisformular entwerfen, da es an der Schule noch keines gab.

Den betroffenen Lehrkräften bleibt dann die Möglichkeit, ihre Arbeit trotz großen Engagements und ideellem Einsatz mehr schlecht als recht zu erledigen, mit den entsprechenden Gewissensbissen versteht sich, durch Fortbildungsmaßnahmen etc. ihre Arbeit zu optimieren und trotz all dieser Anstrengungen unter dem Qualitätsanspruch zu bleiben, der ihnen für ihre Arbeit wichtig ist, fällt diese Beschäftigung doch zusätzlich zu den sowieso anstehenden Klassengeschäften an. Stundenentlastungen, also Deputatsstunden für die Beratungen mit den Förderschulkollegen oder die vielen „runden Tische“ mit allen Beteiligten, auch gemeinsam mit den Eltern der Kinder, gibt es mittlerweile zwar:

Im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen wurde inzwischen in einigen Schulamtsbezirken den Klassenlehrern der Jahrgänge 1 bis 5, **nicht** aber den Förderschullehrkräften, eine Kooperationsstunde zugestanden. Und: Die Arbeitsverteilung zwischen Förderlehrer und Klassenlehrer soll den Kooperationsvereinbarungen gemäß eigentlich zu Beginn jeden Schuljahres ausgehandelt werden, meist wird aber je nach Gusto verfahren. Bei der Stundenverteilung von 4 zu 24 ist ja eigentlich auch ganz klar, wie die Arbeitsverteilung im Alltag letztendlich aussieht bzw. aussehen muss: Sie trennt sich auf in zwei klar voneinander abgegrenzte Tätigkeitsbereiche, die Beratertätigkeit sowie die Lehrtätigkeit.

Dies ist m.E. genau so gewollt: Die Förderlehrer sind direkt „von oben“ angehalten, die Regelschullehrer in ihren neuen Tätigkeitsbereich „einzuweisen“ und sich somit selbst abzuschaffen. Das bedeutet darüber hinaus im Ganzen gesehen, die Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte unterscheiden sich von Schule zu Schule, von Lehrkraft zu Lehrkraft, von Konzept zu Konzept. Das heißt, der Erfolg der Arbeit hängt von unterschiedlichen äußeren Faktoren ab. Dies wirkt wenig professionell und entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als ein Sparmodell.

Auch ich selbst habe zuvor an einer anderen Schule bereits unter diesen Bedingungen – ohne Kooperationsstunde allerdings damals noch – inklusiv unterrichtet. Wenn es zu dieser Zeit noch „Integration“ hieß, so waren die Bedingungen dennoch 1:1 dieselben. Die Arbeit am Kind sowie die Verantwortung für das Kind oblagen trotz der vierstündigen Begleitung durch die Förderlehrkraft letztendlich allein mir. Schon durch die ständigen Gespräche mit allen Beteiligten, allen voran den Eltern, war die Arbeitsbelastung immens. Ein unvorstellbarer Arbeitsaufwand, hätten alle Eltern der Klasse im Sinne der viel gepriesenen Gleichberechtigung diese Gesprächszeit für sich und ihre Kinder eingefordert.

Aber auch mit den Klassenkameraden sowie den in der Klasse unterrichtenden Kollegen musste nicht nur auf fachlicher Ebene, sondern auch auf der sozial-emotionalen Ebene ein regelmäßiger Austausch stattfinden. Nur weil ein I-Kind in die Klasse aufgenommen wird, ist es weder integriert noch inkludiert. Dennoch stellte die Arbeit mit diesem Kind, ebenso wie in den zuvor beschriebenen Fällen, für alle Beteiligten eine enorme Bereicherung dar. Und die Gespräche mit den Eltern, besonders der Mutter des Kindes, erreichten hier trotz einer unnötigen Häufung und einer „gewissen“ Beratungsresistenz – das Kind wurde nach dem Besuch der Grundschule entgegen der Empfehlung der unterrichtenden Lehrkräfte auf einem Gymnasium angemeldet – eine besondere Qualität und Intensität. Für meine pädagogische Arbeit spielte dies allerdings nur eine untergeordnete Rolle.

Doch was ist mit den Kindern in der Klasse, die wie zuvor bereits erwähnt, innerhalb des Regelunterrichts ebenfalls Unterstützung sowie Förderung brauchen, weil sie beispielsweise aus einem sogenannten bildungsfernen Elternhaus kommen, weil sie LRS oder ADS/ADHS haben oder DAZ-Fälle sind? Für diese Schüler kann schon jetzt eine optimale Förderung nur unter besonders



günstigen Bedingungen (Lehrerversorgung, Stundenplangestaltung, schulinternes Förderkonzept, Klassenlehrerprinzip, ...) stattfinden. Diese Schüler kommen in einer Inklusionsklasse unter den derzeitigen Bedingungen ohne einen wirklich überdimensionalen und in der Realität so eigentlich gar nicht leistbaren Einsatz seitens der Lehrkräfte definitiv zu kurz, wird es doch immer schwieriger, den Kindern gerecht zu werden, wenn man viel weniger Zeit für sie hat: Während an den Förderschulen die Klassenstärke auf maximal 12 Kinder begrenzt ist, so liegt sie in der Grundschule um einiges höher. Die Klassengrößenbegrenzung auf 25 Kinder wurde kürzlich aufgehoben, d.h. es können nun – bei entsprechendem Bedarf – auch mehr Kinder sein. Was das für alle Beteiligten bedeutet, liegt auf der Hand. Hier wird sowohl auf Kosten der Unterrichtenden als auch der Lernenden nach Kräften gespart. Das ist ganz und gar unverständlich, hält man sich die hohen Ziele vor Augen, die man sich zu erreichen auf die Fahnen schrieb.

## 2.2 Inklusion und Beziehungsarbeit

Als äußerst belastend empfand ich damals, dass mir nicht kontinuierlich ein und dieselbe Förderlehrkraft zu Verfügung stand, sondern aus „organisatorischen“ Gründen dreimal gewechselt wurde. Zudem hatten diese drei Lehrpersonen jeweils unterschiedliche Förderschwerpunkte, die in zwei Fällen gar nicht zu der Problematik des Kindes passten. Auch die Klassenlehrerin aus dem oben beschriebenen Fall musste sich bereits auf eine 2. Lehrkraft mit unterschiedlichem Förderschwerpunkt ein- bzw. umstellen. So waren, der Natur der Sache folgend, die Beratungsarbeit sowie deren Ergebnisse ebenfalls durchaus nicht einheitlich. Aber auch für die betroffenen Kinder war dieser Wechsel mehr als suboptimal: Lehrer sollten/müssen in jedem Falle auch Bezugsperson für die von ihnen betreuten Kinder sein. **Erziehung funktioniert über Beziehung**, und Bildung ist ein Teil davon (vgl. Gabriele Frenzel 2013). Nur über Beziehung kann ich erspüren, was für die Lernenden im jeweiligen Moment am nötigsten ist, und nur so kann ich als Lehrkraft flexibel reagieren und beispielsweise Lehrmethoden optimal an die Erfordernisse einer Situation anpassen, immer vorausgesetzt, ich beherrsche mein Handwerk.

Gerade für Förderkinder, egal mit welcher Problematik, ist dieser Aspekt der Beziehung besonders wichtig. Erst recht dann, wenn aufgrund einer Klassengröße von über 20 die Nähe zur Lehrperson nicht mehr als gegeben angesehen werden kann. Nicht umsonst liegt der Klassendurchschnitt in Förderschulen deutlich unter 20. Stattdessen aber werden „moderne Termini“ als Allheilmittel eingesetzt, unter dem Vorwand, den Schulalltag zu entstauben und die Arbeit am Kind zu perfektionieren: „Kompetenzen“ sollen mit Hilfe von „Methodenvielfalt durch Methodencurricula“ und „schuleigenen Konzepten“ durch „Lernberater“ ganz individuell vermittelt werden und so zum Schulerfolg aller beitragen. Mit auf lange Sicht fatalen Folgen für unsere gesamte Gesellschaft: In Zeiten, in denen beispielsweise die Berufstätigkeit beider Elternteile erwartet wird bzw. beide Elternteile arbeiten gehen müssen, um den Lebensunterhalt zu verdienen, entsteht durch die Klassengröße und die damit einhergehende „Lehrerunterversorgung“ ein weiterer Verlust an Beziehung. Dies führt m.E. auf lange Sicht zu einer Entwurzelung, die das gesellschaftliche Leben nachhaltig verändern wird und zwar umso mehr, da wir künftig verstärkt mit einer weiteren entwurzelten Gesellschaft konfrontiert werden, der der Asylsuchenden nämlich.

## 2.3 Die Notwendigkeit veränderter Rahmenbedingungen

### 2.3.1 Ausbildung der Lehrkräfte

Ein weiterer Aspekt, der in die Diskussion der inklusiven Beschulung einbezogen werden muss, ist die Ausbildung sowohl der Förder- als auch der Regelschullehrkräfte. Förderschullehrkräfte konnten sich bisher während ihrer Ausbildung in einen Fachbereich der Förderpädagogik vertiefen und darauf spezialisieren, wurden dann im Idealfall auch an einer entsprechenden Schule eingesetzt und durften ihrer Ausbildung gemäß arbeiten.

Grundschullehren bleibt dies auch in Zeiten der Inklusion nicht vergönnt. Uns kann jederzeit alles „treffen“: von der Lernhilfe über den Autismus, von der Sehbehinderung über die Hörschädigung bis hin zur Erziehungshilfe. Wir müssen künftig Experten für einfach alles sein und wenn wir es nicht sind, dann müssen wir es eben werden, Kollateralschäden auf allen Seiten inbegriffen. Das Studium des Grundschullehrerstudiums wird sich künftig um ein Modul mit dem Schwerpunkt „Förderpädagogik“ erweitern. Damit sind wir dann ganz augenscheinlich genügend vorbereitet auf das, was uns im Alltag erwartet: Diesem Ansatz kann ich nur schwer folgen. Wie soll man sich innerhalb eines Moduls während der Ausbildung das Knowhow aneignen, über das Förderlehrer nach Beendigung ihres Studiums verfügen? Wohl eher gar nicht. Aber auch das Studium der Förderpädagogik muss sich wandeln, um auf das veränderte Berufsbild vorzubereiten, das nun sowohl die Unterrichtstätigkeit als auch die ambulante Beratertätigkeit verstärkt beinhaltet.

Fakt ist allerdings, dass sich das System derzeit vorbereitet auf die Beschulung der geburten-schwachen Jahrgänge und spart, wo es nur möglich ist. In diesem Zusammenhang sind auch die Stellenstreichungen in der gymnasialen Oberstufe und die Umverteilung von Grundschullehrern in die Nachmittagsbetreuung zu sehen. Hier wird ganz eindeutig die Chance vertan, den demografischen Wandel für die dringend notwendige Reform unseres Schulsystems und damit auch für die Inklusion, durch die Bildung kleinerer Klassen oder die Doppelbesetzung mit Lehrern und Sonderpädagogen zum Beispiel, zu nutzen.

### **2.3.2 Zusammenarbeit der Kollegien**

Die inklusive Arbeit an den Schulen verändert nicht nur die Unterrichtstätigkeit, sondern ebenso das Neben- und Miteinander innerhalb eines Kollegiums, denn es führt m.E. aus verschiedenen Gründen zu einer Entsolidarisierung und Vereinzelung der Kollegen. Zum einen werden Förderlehrer derzeit noch aufgrund ihrer längeren Ausbildungszeit nach A 13 besoldet, Grundschullehrer jedoch nur nach A 12. Berechtigte Kritik daran wird aber wohl nur dazu führen, alle nach A 12 zu besolden, anstatt die Mehrarbeit für alle entsprechend zu entlohnen. Oder aber besser noch, bei gleichbleibender Besoldung die Wochenstundenverpflichtung zu reduzieren, um so die zusätzlichen Aufgaben schaffbar zu machen. Die Pflichtstundenzahl in Deutschland unterrichtender Lehrkräfte liegt deutlich über dem europäischen Mittel.

Eine Entsolidarisierung erwächst auch daraus, dass Förderlehrer in diesem System, beabsichtigt oder nicht, dazu ausersehen sind, die Arbeit der Grundschullehrer unter dem Vorwand der Beratung „mitzugestalten“; dies bedeutet bei genauem Hinsehen allerdings, auf diese Weise von oben nach unten ganz konkret Einfluss auf die Arbeit in Grundschulen zu nehmen und so letztendlich diese auch zu kritisieren, beispielsweise die Zeugnisformulierungen betreffend, die in dem oben beschriebenen Fall nicht „förderschulkonform“ waren. Darf es denn aber in einem inklusiven System Formulierungen geben, die exklusiv verwendet werden können? Genau das ist aber in diesem Fall letztendlich geschehen.

An Schulen gibt es derzeit kaum ein Forum, in dem die Problematik der inklusiven Beschulung offen und umfassend besprochen werden kann. Zu viel ist zusätzlich zu tun. Und: Weil es (noch) Einzelne trifft, bleibt es oftmals auch ein Problem der Einzelnen. Öffentlichkeit lässt sich so nur schwer herstellen. Mit dem Gefühl, versagt zu haben, bleiben die betroffenen Kollegen allein, und das wiegt doppelt schwer. Es gestaltet sich überdies sehr schwierig, mit den Förderschulkollegen einen wirklichen, einen kritischen Austausch zu betreiben. Die enge Zusammenarbeit mit den übergeordneten Gremien scheint dies auf die eine oder andere Weise zu verhindern.

Aber auch innerhalb der Förderlehrkräfte ist eine Entsolidarisierung spürbar. Dort gibt es nun die, die weiterhin fest an einer Schule arbeiten und die oben erwähnten „reisenden Berater“. Eine Förderschullehrerin sagte mir kürzlich, auch die an den Förderschulen verbliebenen Lehrkräfte begännen, sich zu beschweren, u.a. weil sie dort nur noch die „Härtefälle“ beschulen könnten. Eine gesunde Durchmischung, in der z.B. weniger begabte Kinder von begabteren Kindern lernten oder aber auch Förderlehrer einfach „nur“ Erfolge in ihrer Arbeit sehen könnten, wäre dort allerdings



genauso nötig wie an den Regelschulen. Eine weitere Frage stellt sich spätestens hier: Wie erfolgt künftig die Versorgung derer, die aus verschiedenen Gründen aus dem Raster fallen und nicht in den Regelschulen betreut werden können? Wer kümmert sich wie und wo um diese jungen Menschen? Wird es dann bei uns anstelle der jetzigen Förderschulen „Spezialschulen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ geben, wie in Italien beispielsweise? Eine neue Form der alten „Sonderschule“ also? Mit entsprechend weiten Anfahrtswegen für die Schüler? Bleibt Inklusion dann also doch nur eine Idee?

### 2.3.3 Förderkonzepte

Um die Arbeit an den Schulen zu „verbessern“, werden von Seiten des hessischen Kultusministeriums Pilot-Projekte „Fördern“ ins Leben gerufen. Unter dem Titel „Auf dem Weg zum schuleigenen Förderkonzept – Wie individuelle Förderung an einer Schule praktisch angepackt werden kann“ beispielsweise sollen die Lehrerkollegien über die tägliche Unterrichtsarbeit etc. hinaus ein schuleigenes Förderkonzept entwickeln. Das heißt im Klartext, sie müssen sowohl den organisatorischen als auch den inhaltlichen und methodischen Rahmen für ihre Arbeit selbst herstellen, bevor sie mit ihrer eigentlichen Arbeit beginnen können. Dies erscheint mir jedoch wiederum als eine für staatliche Schulen in einem eigentlich hierarchischen System wenig professionelle Vorgehensweise: Sollen hessische Förderkinder anders beschult werden als bayrische? Oder Schüler aus dem Hochtaunuskreis anders als solche aus dem Main-Kinzig-Kreis? Und was macht das auf lange Sicht gesehen eigentlich mit dem Zentralabitur?

Ganz im Duktus eines Wirtschaftsunternehmens müssen diese Konzepte zur „Output-Maximierung“ in regelmäßigem Turnus evaluiert werden. Das kostet wiederum wertvolle Zeit und opfert Verlässlichkeit. Denn was heute noch gut war, ist es morgen schon lange nicht mehr. Auf der Strecke bleibt dabei auf lange Sicht gesehen die Erfahrung der Unterrichtenden, eine nicht zu unterschätzende Größe in der Unterrichtstätigkeit.

Stattdessen beschäftigt man sich weiterhin mit zwar kontrollierbarer aber keinesfalls vergleichbarer Leistungsmessung für PISA und Kollegen und den sich scheinbar daraus für den Unterricht ergebenden Konsequenzen. Ohne allerdings die durch die Inklusion veränderten Bedingungen in irgendeiner Weise einzubeziehen: Wie inklusiv sind eigentlich diese ganzen Vergleichstests, wie VERA zum Beispiel? Welchem Zweck dienen sie tatsächlich?

### 2.3.4 Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem

Inklusion bedeutet konsequenterweise die Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem. Der Anfang wurde bereits gemacht. Die Fortführung der begonnenen Schließung der Förderschulen ist geplant. Viele dieser Schulen wurden in die zuvor erwähnten BFZs umgewandelt und existieren bereits jetzt schon nur noch als „virtuelle Schulen“. Die Einrichtung des o.g. bereits zitierten Moduls „Inklusion“ innerhalb des Grundschullehrerstudiums wird in der Zukunft dazu führen, das Studium der Förderpädagogik überflüssig zu machen. Die Grundschullehrer „können“ es ja dann. Wozu also noch junge engagierte Menschen teuer ausbilden und bezahlen? Der weiteren Entprofessionalisierung des Lehrerberufes sind damit Tür und Tor geöffnet. Mit den entsprechenden gesellschaftlichen Folgen. Es stellt sich nun die Frage: Wer wird sich unter diesen Bedingungen überhaupt noch für ein Lehramtsstudium entscheiden?

Und: Ist die Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem tatsächlich notwendig, um Inklusion voranzutreiben? Diese Frage drängt sich auf. Die „heimliche“ Abschaffung der Hauptschule zumindest hat nicht unbedingt dazu geführt, Schülern zu einer verbesserten Ausbildung oder gesteigerten Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt zu verhelfen.

Aber wie dem auch sei: Vor Ort werden engagierte Lehrkräfte gebraucht, die sich – egal in welcher Schulform - mit ihrer ganzen Kraft den Kindern widmen können, die ihnen anvertraut

sind. Die eben nicht mit administrativen Aufgaben bombardiert und so von ihrem Kerngeschäft abgehalten werden.

Der Idee von Inklusion widerspricht die Einrichtung von Förder- und Forderkursen an den Schulen, die den Inklusionsgedanken m.E. ad absurdum führen. Hier wurde und wird weiterhin ganz eindeutig exkludiert. Dies könnte eigentlich provokativ als Reaktion auf ein Scheitern des Inklusionsgedankens gewertet werden: Weil die Kinder in den Klassenverbänden nicht mehr oder aber auch noch nie ihrem Niveau entsprechend gefördert werden können, muss diese spezielle Förderung ausgelagert werden. Und: Allein die Unterscheidung zwischen den Termini Förder- und Forderkursen ist Exklusion und offenbart die Schizophrenie des gesamten Systems. Forderung ist doch ebenfalls Förderung, die Förderung der „Leistungsstarken“ nämlich, oder?

### 3. Abschließende Bemerkungen

Als ich einmal einer Dezernentin vom Schulamt gegenüber Kritik am Inklusionsmodell äußerte, erhielt ich die Antwort: „Ach, so schlimm wird das doch alles gar nicht. Sie kriegen doch sowieso nur die Kinder, die Sie jetzt auch schon haben.“ Nein. Ein Lernhilfekind beispielsweise ist ein Lernhilfekind und eben kein lernschwaches Kind. Ein lernschwaches Kind zu fördern, gehört zu meinen Aufgaben als Grundschullehrerin, dafür bin ich ausgebildet, ein Lernhilfekind zu fördern eben nicht. Da gibt es nämlich durchaus nicht ganz unerhebliche Unterschiede. Ebenso verhält es sich mit allen anderen Problemen, die Inklusionskinder mitbringen können. Die Verantwortung dafür wird allerdings künftig ganz allein uns Grundschullehrern angehaftet: Wenn wir diese Aufgabe nicht meistern können, haben wir uns eben nicht gut genug angestrengt oder fortgebildet, ganz den Prinzipien der „Verschuldung des Einzelnen in der Gesellschaft“ folgend (vgl. Gabi Frenzel 2014, GEW-Vortragsreihe). Hier wird die einzelne Lehrkraft in einen Zustand gebracht, der es ihr unmöglich macht, ihre Arbeit innerhalb des dafür vorgesehenen Rahmens zu erledigen. Die Verantwortung dafür trägt sie allerdings ganz allein. Nachdenken über Umstände und Reflektieren der Faktoren, die zu dieser Verschuldung geführt haben, ist unter diesen Bedingungen der Überlastung gar nicht mehr möglich. Fest steht aber, dass diese Überlastung auf Dauer krank macht.

Ich bin, wie eingangs schon erwähnt, **keinesfalls** gegen Inklusion, durchaus ganz im Gegenteil, aber bitte nicht auf diese Weise. Inklusion braucht Zeit, Geld, klare Vorgaben sowie Organisationsstrukturen und nicht zuletzt Personal. Und zwar jeweils an der richtigen Stelle. Und auch **von** der richtigen Stelle. Bildung, auch inklusive Bildung also, ist Ländersache und muss durch die Gesellschaft, also über Steuergelder, finanziert werden, nicht durch großzügige Spenden von Investoren aus der Wirtschaft und/oder von Einzelnen mit all den Konsequenzen, die das mit sich führt. Wer sein Geld gibt, erkaufte sich das Recht, mitzugestalten, über Lehrmaterialien, Fortbildungen etc., aber Bildung muss unabhängig bleiben, alles andere ist gefährlich. Solange man also von zuständiger Seite aus nicht bereit ist zu investieren, lässt man sehenden Auges eine ganze Generation von Schülern eben mal so über die Klinge springen, auf die eine oder die anderer Weise. Wer aber könnte daran Interesse haben? Wahre Bildungsexperten, sprich Pädagogen, wohl eher nicht.

Noch ein Gedanke zum Schluss: Inklusion beinhaltet meiner Meinung nach, wie zuvor bereits mehrfach angeklungen, eine wertschätzende Haltung ebenso denen gegenüber, die Inklusion in der Praxis vorantreiben und dies durchaus gerne: Auch an uns Lehrkräften, den einen wie den anderen, verbietet sich die derzeitige Form Umsetzung. Denn nicht nur ich bin Lehrerin geworden, um kleine Menschen ganzheitlich und umfassend zu emanzipierten, demokratischen, gesellschaftsfähigen, empathischen großen Menschen heranzubilden. Wie aber sollte das unter den oben beschriebenen Umständen gelingen können?

---

**Literatur:**

Brodkorb, Mathias: Warum Inklusion unmöglich ist - über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung, GBW Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., <http://www.bildung-wissen.eu/fachbeitraege/warum-inklusion-unmoeglich-ist.html>, Gastbeitrag vom 10.5.2013, Zugriff am 8.12.2016

Frenzel, Gabriele: Überbrückungsarbeit und pädagogische Kreativität. In: Tillack, Carina u.a. (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Kassel: Prolog-Verlag 2014

Frost, Ursula: Flexibles Lernen oder widerständige Bildung? Überlegungen zu einer grundlegenden Differenz, GEW-Vortragsreihe: „Ökonomisierung und Entdemokratisierung des Bildungswesens“, Frankfurt, 30.1.2014

Frost, Ursula: Bildung ist auch Widerstand, [http://www.gew-hessen.de/.. .bildungsaufwurf/K\\_Frost\\_Ursula\\_Bildung\\_ist\\_auch\\_Widerstand.pdf](http://www.gew-hessen.de/.. .bildungsaufwurf/K_Frost_Ursula_Bildung_ist_auch_Widerstand.pdf), Zugriff am 8.12.2016

Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2015

Klippert, Heinz, zitiert in: Damaschke, Susanne: Gemeinsam lernen - die Tücken der Inklusion, <http://www.dw.com/de/gemeinsam-lernen-die-t%C3%BCcken-der-inklusion/a-16663108>, Zugriff am 8.12.2016

Nienhaus-Böhm, Uschi: Das gebrochene Versprechen, <https://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2013/august/inklusion-das-gebrochene-versprechen>, Zugriff am 8.12.2015

Wikipedia: [https://de.wikipedia.org/wiki/Heinz\\_Klippert](https://de.wikipedia.org/wiki/Heinz_Klippert), Zugriff am 8.12.2016