

Bratz, Jörg; Gaida, Dagmar

## Was Bildungspolitik leisten muss, damit Inklusion gelingen kann

Jürgens, Barbara [Hrsg.]; Steinert, Wilfried W. [Hrsg.]; Vanier, Dietlinde H. [Hrsg.]: *Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 107-113. - (Lernen inklusiv und kooperativ)



Quellenangabe/ Reference:

Bratz, Jörg; Gaida, Dagmar: Was Bildungspolitik leisten muss, damit Inklusion gelingen kann - In: Jürgens, Barbara [Hrsg.]; Steinert, Wilfried W. [Hrsg.]; Vanier, Dietlinde H. [Hrsg.]: *Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 107-113 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290968 - DOI: 10.25656/01:29096; 10.35468/6082-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290968>

<https://doi.org/10.25656/01:29096>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Jörg Bratz und Dagmar Gaida*

## **Was Bildungspolitik leisten muss, damit Inklusion gelingen kann**

### **1 Kooperation der Kultus- und Sozialbehörden – aber auf allen Ebenen**

Nach mehr als zehn Jahren Erfahrung mit der Umsetzung von Inklusion in der Grundschule können die Autorin und der Autor dieses Beitrags frühere sowie weiterhin bestehende Fehleinschätzungen der Bildungspolitik und in ihrer Folge der Kultusbehörden benennen. Sie erschweren bis heute die Gestaltung einer – immer wieder beschworenen – inklusiven Schule.

Eine solche Fehleinschätzung ist etwa die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und die daran geknüpfte Ressourcenvergabe an Schulen. Zu den Folgen dieser „Vergabepaxis“ gehört, dass bundesweit mehr Kinder und Jugendliche als jemals zuvor als beeinträchtigt und/oder behindert „gestempelt“ werden. Im Sonderschulsystem für Exklusion und Integration ausgebildete Lehrkräfte wurden umstandslos zu Experten für Inklusion – ein fataler Widerspruch, der die Unbeholfenheit oder gar Ablehnung der Politik und der obersten Kultusbehörden in Bezug auf die Umsetzung des Menschenrechts Inklusion offenlegt! Dabei machen Schulkinder mit Behinderungen mit entsprechender Unterstützung den Regelschulen kaum Probleme: Sie werden meist als Bereicherung gesehen, zeigt die Erfahrung. Probleme gibt es dagegen mit schwierigen Verhaltensformen von immer mehr Schulkindern. Diese besuchen in der großen Mehrzahl ebenfalls die Regelschule, haben aber selten einen attestierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und damit keinen Anspruch auf besondere Unterstützung während des Unterrichts. Und selbst, wenn der Bedarf doch nach Erstellung eines Gutachtens festgestellt ist, wird die Unterstützung beispielsweise in Niedersachsen aus der sog. „Sonderpädagogischen Grundversorgung“ generiert: hier werden pro Klasse pro Woche zwei Förderschullehrkraft-Stunden berechnet. Dafür wird vielerorts auf ein Beratungssystem durch Sonderpädagogen für den Umgang mit schwierigem Verhalten gesetzt, wodurch ohnehin knappe personelle Ressourcen gebunden werden, die „am Kind“ möglicherweise effizienter wären.

Die zweite an dieser Stelle zu nennende Fehleinschätzung war und ist, dass die Schulen Inklusion schon „irgendwie bewältigen“ würden. Die dafür notwendigen strukturellen Weichenstellungen etwa in der Lehrer\*innenausbildung, in den

Lehrplänen und in der Erlasslage durch die Politik sind weitestgehend ausgeblieben. Es kommen auch heute noch frisch ausgebildete Lehrkräfte an die Schulen, denen eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion während des Studiums oder des Referendariats, wenn überhaupt, nur nebenbei begegnet ist. Gelingensbedingungen für Inklusion wie Teamarbeit oder Kooperation spielen in der Ausbildung kaum eine bis gar keine Rolle, weil diese Fähigkeiten in Prüfungen, in denen Referendar\*innen zeigen sollen, was sie selbst können und nicht, was sie in einem Team leisten könnten, nicht relevant sind.

## 2 Paradoxien der Lehrer\*innenausbildung

Die Lehrer\*innenausbildung fördert auch noch in Zeiten, in denen viel von multiprofessionellen Teams in Schule gesprochen wird, das Gegenteil von Kooperation, nämlich pädagogisches Einzelkämpfertum. Eine Ausnahme scheint die Ausbildung der Förderschullehrkräfte darzustellen: nach einer Festlegung im Studium auf einen Förderschwerpunkt und ein Schulfach kann das Referendariat auch an einer Regelschule erfolgen. Dabei schaut man auf die Teamarbeit mit der Klassenlehrkraft: in Unterrichtsproben müssen die Anteile der Aktivität beider Lehrenden genau festgelegt und bemessen sein. Die eigentliche Kooperation findet jedoch – wenn überhaupt – in Gesprächen außerhalb der Arbeitszeit der Regelschullehrkraft statt. Eine Einstellung einer Förderschullehrkraft an einer Regelschule kann jedoch nicht erfolgen – sie kann sich nach bestandener Prüfung nur an einer Förderschule bewerben. Die Aufrechterhaltung und mancherorts sogar der Ausbau der Doppelstruktur mit dem Sonderschulsystem entzieht der inklusiven (Regel-)Schule jedoch die dringend in der Regelschule benötigte Ressource und Kompetenz der Förderschulkräfte.

## 3 Paradoxien der Erlasslage

Ein anderes Beispiel für alltägliche Paradoxien ist die Erlasslage. Sie sieht beispielsweise in Niedersachsen auch in der inklusiven Schule vor, dass Kinder einer Schulklasse zur gleichen Zeit die gleiche Klassenarbeit schreiben – trotz des durch die Inklusion noch einmal deutlicher begründeten (und schon seit langem bestehenden) Anspruchs auf Differenzierung und Individualisierung! Die Sinnhaftigkeit derartiger Erlasse erschließt sich weder theoretisch noch praktisch, was dann zu Interpretationen führt, die zwischen „die scheinen nicht zu wissen, wie ein inklusiver Schulalltag überhaupt aussieht“ über „da werden lediglich vermeintliche Wählerinteressen bedient“ changiert. Kurz gesagt: Die Regelschulen sollen die Umsetzung des Menschenrechts Inklusion leisten, ohne dass die dafür notwendigen strukturellen Veränderungen angebahnt und notwendige Ressourcen sowie zielführende Regelungen bereitgestellt werden.

So gesehen hat die Bildungspolitik eher alles getan (oder unterlassen), damit Inklusion nicht gelingen kann. Die Tatsache, dass die meisten Regelschulen Überforderung signalisieren, ist insofern kaum verwunderlich, schadet dem Bemühen um inklusive Schulen, die diesen Namen verdienen, allerdings erheblich. Die von der Politik vielzitierten und von Lehrergewerkschaften und Berufsverbänden seit langem geforderten „Multiprofessionellen Teams“ in Schule wären hier ein Lösungsansatz. Allein, es gibt sie kaum.

Möglich scheinen sie nur dort zu sein, wo die kommunalen Ämter sich dieser Aufgabe annehmen, und Assistenzkräfte finanzieren. Stets begleitet von dem Hinweis, dass man eigentlich gar nicht zuständig sei und diese Verantwortung vor allem beim Kultusministerium liege. Man sieht sich als eine Art „Ausfallbürgen“ für die Kultusbehörden. Kann man das so sehen? Und warum übernehmen letztere ihre gesetzliche Verantwortung für inklusive Schulen so unzureichend?

Der „Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge“, im Folgenden abgekürzt Deutscher Verein genannt, ist das gemeinsame Forum für alle Akteure in der sozialen Arbeit, der Sozialpolitik und des Sozialrechts in Deutschland. In ihm sind beispielsweise viele Kommunen, Wohlfahrtsorganisationen sowie Landes- und Bundesbehörden organisiert. In seinen Empfehlungen „Von der Schulbegleitung zur Schulassistenz in einem inklusiven Schulsystem“ folgert der Vorstand des Deutschen Vereins hinsichtlich der Frage der Zuständigkeiten bereits 2016:

Das öffentliche Schulsystem ist zuständig für die Gewährleistung des Rechts auf Bildung aller Kinder und Jugendlicher, also auch junger Menschen mit Behinderung. Die Rechtsprechung hat einen sog. „Kernbereich der pädagogischen Arbeit“ herausgearbeitet, dessen Sicherstellung ausschließlich in die Verantwortung von Schule fällt. Hier ist eine Gewährung von Sozialleistungen von vornherein ausgeschlossen. Nach aktueller Rechtsprechung kann Schulbegleitung, die in diesen Kernbereich hineingehört, nicht nachrangig vom Sozialleistungsträger aufgefangen werden, sondern ist durch das Landesschulrecht sicherzustellen.

Seine Einschätzung sieht der Deutsche Verein durch die damals aktuelle Rechtsprechung bestätigt. Etwas versöhnlicher liest sich diese Passage:

Die Auseinandersetzung um die Verantwortungsübernahme bei der Ermöglichung einer Beschulung in Regel- oder anderen Schulen ist allerdings zwischen Sozialleistungsträgern und Schulverwaltung in einem für Eltern transparenten Verfahren zu klären. Zur Entwicklung inklusiver schulischer Bildung ist es sinnvoll, systemische Assistenz in den Schulgesetzen zu verankern. Eine darüberhinausgehend ggf. erforderliche persönliche Assistenz zur schulischen Teilhabe seitens der Sozialleistungsträger bleibt davon unberührt.

## 4 Inklusion gelingt nur gemeinsam

Darin ist ein klares Angebot zur Kooperation zu erkennen: Der Deutsche Verein sieht die kommunalen Behörden nicht aus der Pflicht entlassen, sich um bedürftige Menschen in Schule zu kümmern, will aber die Zuständigkeiten gemeinsam mit den Kultusbehörden in einem transparenten Verfahren klären. In seinen Empfehlungen nimmt der Deutsche Verein dann auch die Perspektive der Schule ein und bemängelt zutreffend:

Schulleitung, Lehrkräfte und weitere an der Schule tätige Professionen wie beispielsweise Schulsozialarbeiter/innen sehen sich oft nicht hinreichend auf die Herausforderungen der Inklusion vorbereitet. Es fehlt an fachkundiger Beratung und Prozessbegleitung. Die vielfach ohnehin schon zu großen Klassen erschweren ein differenziertes Arbeiten. Teamteaching, in wissenschaftlichen Expertisen als Gelingensbedingung für Inklusion beschrieben, wird nur selten ermöglicht. (...) Die Arbeit wird zudem erschwert durch eine fehlende oder mangelhafte Auftragsklärung und Aufgabenabgrenzung insbesondere an der Schnittstelle zwischen Schule und Eingliederungshilfe.

Und genau an dieser Stelle der Erkenntnis standen die in einer Dienstbesprechung versammelten Schulleitungen im Jahr 2014 im Landkreis Peine und 2018 im Landkreis Gifhorn gemeinsam mit den jeweiligen Jugend- und Sozialämtern, sozusagen stellvertretend für Deutschland: Die Aufträge der Beteiligten waren nicht geklärt, man redete aneinander vorbei. Die Kooperation auf der Ebene Landkreis – Schulaufsicht – Schule gelang dennoch, weil die handelnden Personen sich dem Prozess der Aufgabenklärung stellten und das gemeinsame Ziel formulierten: Weniger Einzelfallhilfe, hin zur systemischen Assistenz.

Dieser erste Schritt war die Grundlage für die Pilotprojekte Klassenassistenz an der VGS Eichendorffschule Peine sowie an der GS am Lerchenberg Wesendorf. Die Finanzierung der Projekte ging und geht allerdings einseitig zu Lasten der Landkreise. Das ist insofern kritisch zu sehen, als dass ähnliche Projekte, die finanziell langfristig nicht abgesichert waren, bereits in vielen Kommunen zur Erprobung kamen und nach dem jeweiligen Projektzeitraum sang- und klanglos wieder eingestellt wurden. Was nicht nur für erheblichen Motivationsverlust bei allen Beteiligten gesorgt hat, sondern auch regelmäßig dafür sorgt, dass Erfahrungen im System nicht fruchtbar werden, dass wichtiges Wissen und Erfahrungen nach kurzer Zeit wieder verloren gehen. Ineffizienter ist die „Governance“ eines Bildungssystems kaum denkbar.

## 5 Entwicklungsbegleitende Evaluation und systematische Kooperation

Aus diesem Grund sollte das Projekt in Wesendorf von Anfang an eine wissenschaftliche Begleitung erfahren, um den Kosten eine wissenschaftlich begründete Aussage über die Wirksamkeit von Klassenassistenten entgegenstellen zu können. Eine Zwischenauswertung dieser Studie nach 16 Monaten Projektzeitraum zeigte bereits durchweg deutlich positive Effekte auf. Doch werden die Landkreise als derzeitige Finanziere der Modellprojekte trotz der nachgewiesenen Erfolge irgendwann die Frage stellen, inwieweit kommunale Behörden für die Umsetzung der Inklusion in Schulen zuständig sind. Diese aufwändig umgesetzten Projekte sind langfristig nicht abgesichert, wenn ihre Wirksamkeit nicht bewiesen werden kann. Doch auch wenn die Wirksamkeit eines Projekts beispielsweise bezüglich der Minimierung von unterrichtlichen Störungen, der Intensivierung von Lernleistungen, der hohen Zufriedenheit von Kindern, Eltern, Lehrkräften und Klassenassistenten mit belastbaren Daten belegt wird, ist das keineswegs eine Bestandsgarantie. Man wird nicht darum herumkommen, die Kultusministerien und -behörden der Bundesländer mit in die Pflicht zu nehmen.

In der gemeinsam veröffentlichten „Orientierungshilfe zur Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der Bildung von Schulbegleiterpools“ positionieren sich der *Deutsche Städtetag*, der *Deutsche Landkreistag* und die *Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe* im Juni 2019 folgendermaßen:

Um die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sicher zu stellen, wird allerdings überwiegend auf die von der Eingliederungshilfe finanzierte Schulbegleitung zurückgegriffen. Dies betrifft Regel- wie, überraschender Weise in erheblichem Umfang, auch Förderschulen. Damit hat die Schule mit einem von außen hineinwirkenden und von ihr kaum beeinflussbaren System zu tun. Für alle Beteiligten ist diese Situation problematisch. Ziel muss es daher sein, Schulen so zu stellen, dass Schüler unabhängig von sozialer Hilfe ihr Bildungsziel erreichen können. Eingliederungshilfe sollte allenfalls noch im Ausnahmefall notwendig sein. Anzustreben ist eine systemische Lösung über den Schul-/Kulturbereich, wie sie in einigen Stadtstaaten bereits umgesetzt ist. Bis dieses Ziel erreicht ist, werden Schulbegleitungen – finanziert durch die Eingliederungshilfe – weiterhin erforderlich sein.

Und unter dem Stichwort „Strukturelle Maßnahmen der Schule“ äußert sich das Gremium:

Alle Schulen müssen ein Konzept zur inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung haben (vgl. Art. 24 UN-BRK). Teil des schulischen Konzeptes ist der Einsatz von entsprechendem (schulinternem) Personal. Dies können u. a. sonderpädagogische Kräfte und Assistenzkräfte sein. Deren Einsatz soll den Bedarf an Schulbegleitung reduzieren oder decken.

Es stellt sich an dieser Stelle die dringende Frage, ob es überhaupt eine systematische und tragfähige Kooperation der Ministerien und der obersten Kultus- und Sozialbehörden der Bundesländer unter Einbindung der Schulaufsichtsbehörden und der kommunalen Sozial- und Jugendämter vor Ort gibt. Der verzweifelte Ruf von Schulen, nach dringend notwendiger Unterstützung zur Umsetzung schulischer Inklusion, vor allem verursacht durch *schwieriges* Verhalten von immer mehr Schulkindern, verhallt an den oftmals personell und finanziell überforderten kommunalen Sozialbehörden vorbei in Richtung Kultusministerium. Und dort fehlt es offenbar an der Erkenntnis, dass ein einziges Schulkind mit besonderen Verhaltensformen in der Lage ist, eine Schulstunde, und sei sie noch so professionell geplant, undurchführbar zu machen.

Nach jahrzehntelanger Praxis-Erfahrung können wir sehr deutlich sagen: Massive Unterrichtsstörungen durch immer mehr Kinder haben in den letzten Jahren zugenommen. Es gab sie schon immer, aber nicht in diesem Ausmaß. Diese Kinder fordern in diesen häufigen Momenten die volle Aufmerksamkeit der Lehrkraft, die damit allen anderen Schulkindern entzogen wird. Es gibt alltägliche Situationen, in denen es notwendig wäre, dass die Lehrkraft mit einem Kind den Raum verlässt, um mit ihm zu sprechen oder mit ihm zu schweigen. Dies ist kaum möglich, weil eine Lehrkraft in der Regel allein im Klassenraum ist und alle anderen Schulkinder dann ohne Aufsicht im Raum verblieben. Eine Klassenassistentkraft, eine für alle Kinder einer Grundschulklasse ansprechbare zweite pädagogische Bezugsperson, ist in solchen Situationen und somit in der inklusiven Grundschule erwiesenermaßen sehr wirksam.

Kultus- und Sozialministerien der Bundesländer sind aufgefordert, dringend notwendige Kooperationen und eine daraus resultierende Zusammenarbeit auf allen Ebenen zu initiieren, damit Schulen in die Lage versetzt werden, dem Menschenrecht auf Inklusion gerecht zu werden. Konkret sind wir der Überzeugung, dass jede Grundschulklasse Anspruch auf eine feste und umfangliche Klassenassistenz haben muss. Diese soll als pädagogische Mitarbeiter\*in von den jeweiligen Bundesländern beschäftigt und Teil des Schulkollegiums, des Systems Schule, sein, damit die kollegiale Kommunikation unaufwändig gestaltet werden kann.

Die inflationäre Stigmatisierung vieler Schulkinder durch die schulbehördliche Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs wird durch eine systemisch verankerte Klasseassistenz überflüssig werden, wie die Zwischenauswertung der Grundschule am Lerchenberg Wesendorf bereits nach 16 Monaten Projektzeitraum tendenziell aufzeigt. Die „Einbahnstraße“ der Fokussierung auf Sonderpädagog\*innen als Expert\*innen und als Berater\*innen für schulische Inklusion muss verlassen werden. Deren personellen Ressourcen und Kompetenzen müssen zunehmend den inklusiven Regelschulen für die praktische Arbeit am Kind zur Verfügung gestellt werden.

Die Sozial- und Jugendämter sollten diese systematischen Veränderungen für schulische Inklusion mit ihrer Expertise, in der Kooperation ein handlungsleitendes Prinzip darstellt, unterstützen und die Kooperation mit besonderem Blick auf ihren Auftrag mit eigenen personellen Ressourcen stärken.

## Literatur

- Beywl, W. & Blum, K. (2023): Wie Schulpraxis und Bildungswissenschaft durch Zusammenarbeit gewinnen. Zehn Jahre „Lehren und Lernen sichtbar machen. Windisch. 59. Urn:nbn:de:0111-pedocs-258213-DOI:10.25656/01:25821
- Gogolin, I. & Maaz, K. (Hrsg.) (2019): Migration und Bildungserfolg. Herausforderungen und Potenziale. Wiesbaden
- Maaz, K. (2016): Blickwinkel. Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem. Bonn Deutsche UNESCO-Kommission. <https://www.unesco.de>
- Niedersächsischer Landesrechnungshof: Jahresbericht 2018. Bemerkungen und Denkschrift zur Haushaltsrechnung des Landes Niedersachsen für das Haushaltsjahr 2016. Hannover
- Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.) (2022): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) 2022: Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Zusammenfassung.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A. & Müller, C. (2023): Inklusive Grundschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Die Deutsche Schule (110), H. 2, S. 138-152

## Autor\*innen

Bratz, Jörg

Rektor der Grundschule am Lerchenberg in Wesendorf

[joerg.bratz@gswesendorf.de](mailto:joerg.bratz@gswesendorf.de)

Gaida, Dagmar

Rektorin einer Grundschule in Peine i.R.

und Mitglied im Steuerkreis Klassenassistenten

[sekretariat@gswesendorf.de](mailto:sekretariat@gswesendorf.de)