



Katharina Müller

»Der bunte Hund im Haus«

Perspektiven auf
Gelingensbedingungen und
Hemmfaktoren für inklusive Bildung
in Baden-Württemberg

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Müller, "Der bunte Hund im Haus". Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren für inklusive Bildung in Baden-Württemberg, ISBN 978-3-7799-3432-5, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel, <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3432-5>

4 Hemmfaktoren und Gelingensbedingungen für schulische Inklusion aus Stakeholder-Sicht

Die befragten Akteurinnen und Akteure inklusiver Bildung wurden gebeten, Faktoren zu benennen, die schulische Inklusion verhindern bzw. erfolgreiche Inklusion in der Schule behindern können (Hemmfaktoren). Außerdem sollten sie Bedingungen nennen, die ein Gelingen schulischer Inklusion erleichtern bzw. ermöglichen können (Gelingensbedingungen). Abhängig von den jeweiligen Erfahrungen der Befragten mit inklusiver Bildung war dies mitunter kein leichtes Unterfangen.

Denjenigen Akteurinnen und Akteuren, die mit großer Begeisterung von gelungenen Inklusionserfahrungen berichteten, fiel es teilweise schwer, mögliche Hemmfaktoren für schulische Inklusion zu benennen.

„Das Anliegen war [...], dass die Kinder in dem Stadtteil in die Schule gehen, wo sie leben, [...] dass wir alle Kinder aufnehmen können und dass wir dann schauen: Was brauchen diese Kinder? Und dass wir dann einfach gucken: Wie können wir die Kinder unterstützen beim Lernen? [...] Und das ist in Kooperation mit der Stadt gelungen, da wirklich ein gutes Gesamtpaket zu schnüren. [...] Das war absolut toll.“ (Grundschulleitung)

Andere Stakeholder hatten jedoch eine Umsetzung inklusiver Bildung erlebt, die sie als wenig gelungen oder sogar als gescheitert wahrnahmen. Sie kostete es mitunter Mühe, mögliche Gelingensfaktoren für schulische Inklusion zu identifizieren.

„Das läuft nicht annähernd so, wie wir uns das vorgestellt haben. Das, was wir uns von dem Gemeinsamen Unterricht versprochen haben, kommt nicht zustande. [...] Und als das klar war, habe ich gesagt: ‚Wir müssen jetzt hier dringend raus, das hat überhaupt keinen Sinn.‘“ (Eltern)

Im Folgenden werden die eingeholten Antworten strukturiert und gebündelt wiedergegeben. Dabei werden die benannten Hemmfaktoren und Gelingensbedingungen mit ausgewählten Originalzitaten illustriert. Zunächst wird

vom schulischen Setting im engeren Sinne ausgegangen. Daran schließen sich jeweils weitergehende Überlegungen an, die auch außerschulische Akteure und Kontexte umfassen.

4.1 Hemmfaktoren für schulische Inklusion aus Stakeholder-Sicht

4.1.1 Fehlen einer inklusionsfreundlichen Haltung

Inklusion ist zum Scheitern verurteilt, wenn relevante Akteurinnen und Akteure dagegen sind. Eine inklusionsfeindliche Haltung der Schulleitung bzw. des Kollegiums werden als besonders gravierend erachtet. Aber auch andere Stakeholder – etwa Personen, die beim Schulträger oder in der Kultusverwaltung wichtige Positionen bekleiden, oder Eltern von Kindern ohne Behinderung – können die Umsetzung von inklusiver Bildung massiv behindern, wenn sie der Inklusion gegenüber negativ eingestellt sind und als Bedenken-träger fungieren.

„Die Haltungen von Menschen, die gegen Inklusion sind, das sind die größten Hemmfaktoren. Menschen, die grundsätzlich erstmal gegen Inklusion sind, egal, wo sie sitzen, in der Schulverwaltung oder in der Schule, Lehrer, Eltern. Menschen, [...] die sich der Inklusion partout verschließen.“ (Eltern)

„Die Akteure, die miteinander arbeiten, müssen eine Haltung, eine Einstellung haben, die der Inklusion positiv gegenüber steht. [...] Wenn das nicht der Fall ist, dann findet man sicherlich viele Stolpersteine. [...] Vor allem auch, [...] wenn eine Leitung [...] nicht dahinter steht, dann sehe ich das sehr problematisch.“ (Sonderschulleitung)

Lehrkräfte, die der Inklusion ablehnend gegenüber stehen, dennoch in die Pflicht zu nehmen, wie es teilweise Praxis ist, wird als wenig sinnvoll erachtet.

„Ich glaube nicht, dass man jemanden, der innerlich diese Haltung nicht hat, dazu ‚verdonnern‘ kann, GU-Klassen zu übernehmen. [...] Dazu gibt es einfach zu viele Knackpunkte“ (Sonderschulleitung)

„Ich glaube, dass man dem Kind [...] keinen Gefallen tut, wenn da jemand beteiligt ist, der eigentlich selber damit nicht klar kommt. [...] Ich glaube, damit würde man einfach unnötig viel kaputt machen.“ (Grundschullehrkraft)

4.1.2 Fehlende Bereitschaft von Schulen, sich mit Inklusion auseinanderzusetzen

Obwohl von politischer Seite inzwischen klar formuliert wurde, dass inklusive Bildung Aufgabe aller Schularten und aller Schulen ist²⁶, setzen sich längst nicht alle baden-württembergischen Schulen mit dieser neuen Herausforderung auseinander. Dies kann daran liegen, dass die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen nicht vorhanden ist. Manchen Akteurinnen und Akteuren fehlt es wohl auch an der nötigen Vorstellungskraft.

„Wir haben so wenig Vorstellung davon, wie das eigentlich auch funktionieren könnte, wie es aussehen könnte. Wir haben es ja alle nicht erlebt. [...] Kein einziges behindertes Kind – in meiner ganzen Schulzeit irgendwie – ist da meine Wege gekreuzt. [...] Ich hatte überhaupt keine Berührungspunkte [...], und so geht es natürlich den allermeisten.“ (Eltern)

Zu wenig Risikobereitschaft und mangelndes Engagement, sich auf Neues einzulassen, wurden ebenfalls als mögliche Gründe für die fehlende Auseinandersetzung mit Inklusion benannt.

„Auf dem Papier steht es, aber der Direktor hat sich nicht dafür entschieden, mein Chef hat sich nicht dafür entschieden, alle haben sie gedacht: ‚Oh Gott, vielleicht wird’s ja nochmal umkehren‘. Und jetzt ist die Tsunamiwelle acht Meter hoch.“ (Sonderschullehrkraft)

„Wir stellen uns der Aufgabe erst, wenn das und das und das geregelt ist‘. Und, ja, so kommen wir in dem Bereich, glaube ich, keinen Schritt voran.“ (Kultusverwaltung)

„Man hat nicht nur die Leute, die voran drängen. Man hat auch immer die, die erstmal sitzen bleiben und sagen: ‚Komm, lass uns erstmal abwarten‘. Diejenigen, die da visionärer unterwegs sind, sowohl bei allgemeinen als auch bei Sonderpädagogen, wissen auch, dass sie das überhaupt nicht aufhalten können, sondern dass sie nur gucken können, dass sie gute Bedingungen kriegen. [...] Die allgemeinen Schulleitungen, die sagen: ‚Wir machen das. Wir müssen das machen. Lasst uns gucken, dass wir es gut machen‘, das sind die einen. Die anderen sagen: ‚Wir haben hier schon zu viel, und ich muss hier meine Kollegen schützen, und ich will das alles nicht‘.“ (Eltern)

26 Nicht zuletzt durch Andreas Stoch, der während der Durchführung der vorliegenden Untersuchung amtierender Kultusminister Baden-Württembergs war: „Inklusion ist [...] Aufgabe aller Schularten und aller Schulen im Land. Jede Schule soll sich diesem Entwicklungsauftrag stellen.“ (Stoch 2015, S. 17)

4.1.3 Angst vor Inklusion an allgemeinen Schulen

Inklusion ist ein Veränderungsprozess, auf den manche Beteiligte mit Ängsten reagieren (siehe auch Fischer 2015b). Solche Ängste werden in diesem Kapitel an verschiedener Stelle aufgegriffen.

Manche allgemeinen Schulen fühlen sich bereits durch andere Aufgaben stark gefordert und befürchten, die Öffnung ihrer Schule für inklusive Bildung könne zu einer Überforderung führen.

„Ich habe viele erlebt, die [...] auch sagen, wir haben so viele verschiedene Herausforderungen und Aufgaben schon, dass sie die Inklusion als eine sehr große zusätzliche sehen und da also wieder Überforderung kommt. Ja, also Schulen, die sagen: ‚Wir haben viele Kinder mit Migrationshintergrund [...] oder Flüchtlingskinder. Wir haben viele mit einer ausgeprägten Verhaltensproblematik, mit Teilleistungsstörungen.‘“ (Kultusverwaltung)

Inklusionsmaßnahmen können auch von Ängsten begleitet sein, die das Grundschulkollegium in Bezug auf konkrete Kinder mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch entwickelt und formuliert:

„Das eine [...] Kind zum Beispiel konnte oder kann nach wie vor gar nicht verstehbar sprechen. [...] Die Angst der Kolleginnen: ‚Was ist, wenn in der Pause irgendwas ist? Wir verstehen das Kind ja gar nicht.‘ Das Kind spricht uns auch gar nicht an, weil Ich-spreche-mit-Menschen noch gar nicht in sein Konzept gehört. Jetzt ist irgendwas, läuft der weg – was machen wir?“ (Grundschullehrkraft)

Manche Lehrkräfte an allgemeinen Schulen können sich nicht vorstellen, dass sie selbst geeignet sein könnten, an inklusiver Bildung mitzuwirken. Sie fürchten, ihnen könnten die nötigen Kompetenzen fehlen.

„Die erste Reaktion war: ‚Wir machen es – aber nicht, wenn wir es selber machen müssen.‘“ (Grundschulleitung)

„Zu sagen: ‚Ich bin jetzt auch die Kollegin, die die GU-Klasse übernimmt‘, das ist natürlich nochmals ein weiterer Schritt.“ (Grundschulleitung)

Manche Grundschullehrkräfte, die prinzipiell für Inklusion offen sind, befürchten, zu wenig Unterstützung bei der Umsetzung zu erhalten. Sie stellen kritische Fragen im Hinblick auf die verfügbaren sonderpädagogischen Stunden und die Raumausstattung. Auf diese beiden Aspekte wird unten ausführlicher eingegangen. Besonders hoch ist der Personalbedarf an Ganztagschu-

len, die – wenn sie inklusiv arbeiten wollen – nicht nur vormittags auf eine personelle Verstärkung angewiesen sind, sondern auch mittags und nachmittags.

„Wer ist bei uns für die Mittagessen-Situation zuständig? Da ist eine Erzieherin mit [...] 24 bis 28 Kindern [...], und dann hast du ein Kind, was sich einnässt oder [...] gewickelt werden muss. Was passiert dann? Wer macht das? Und da war halt so die große Diskussionsgeschichte bei uns, weil es einfach schwer ist, auch dann in den AGs das abzudecken. [...] Fällt das Kind da raus, was aber auch wieder einen Ausschluss bedeutet?“ (Grundschullehrkraft)

Andere Lehrkräfte befürchten, dass die Ausstattung nur zu Beginn ausreichend sein wird, es in der Zukunft aber zu Ressourcenkürzungen kommen könnte.

„Lehrkräfte sagen häufig: ‚Ja, wenn ein Projekt angefangen wird, dann sieht es vielleicht ressourcenmäßig ganz gut aus, aber es wird dann sukzessive abgebaut.‘“ (Kultusverwaltung)

4.1.4 Ungeeignete räumliche Bedingungen an allgemeinen Schulen

Viele allgemeine Schulen in Baden-Württemberg sind nicht barrierefrei. So fehlen häufig Rampen und Aufzüge für Kinder und Jugendliche mit Mobilitätseinschränkungen, und es sind keine rollstuhltauglichen WCs, keine Wickel- und Katheterräume vorhanden. Viele Klassenzimmer weisen hohe Nachhallzeiten auf und sind daher v. a. bei Hörbehinderungen, Sprachverarbeitungs- und Aufmerksamkeitsstörungen raumakustisch ungeeignet.

„Dann sehe ich auch noch als Hemmfaktor räumliche Bedingungen. [...] Das erschwert [...] für das einzelne Kind dann in dieser Klasse so aufgenommen zu sein, dass es gleichwertig wie die anderen Kinder auch lernen kann.“ (Grundschulleitung)

„Das ist ja Sache des Schulträgers, diese Ausstattung, die Grundlagen zu schaffen. [...] Aber man muss halt immer darum kämpfen. [...] Eigentlich würde man sich wünschen, [...] dass ein Schulträger vielleicht auch mal sagt: ‚Okay, und ihr kommt jetzt dran für so was, weil: Ihr macht Inklusion, ihr seid da von euch aus schon so weit.‘“ (Sonderschulleitung)

Demgegenüber argumentieren die Schulträger:

„Die Finanzierung der Investitions- und Sachausgaben ist natürlich ein Riesenaufwand. [...] Ich kann nicht jede Schule nach diesem Standard ausbauen. Das kann keine Kommune finanzieren.“ (Schulträger)

„Man denkt ja immer erst an den Rollifahrer, ob es eine Rampe und/oder einen Aufzug gibt. Das haben wir auch in vielen Schulen nicht und können das auch nicht in einem Fünfjahresprogramm an allen Schulen einrichten, sondern schwerpunktmäßig dort, wo größere Sanierungsmaßnahmen sind.“ (Schulträger)

Differenzierungsräume sind in vielen allgemeinen Schulen entweder gar nicht oder nur in geringer Anzahl vorhanden, was die Einrichtung von Maßnahmen inklusiver Bildung behindern kann, aber nicht immer und überall im Widerspruch zum gemeinsamen Lernen steht.

„Wir haben [...] wunderschöne, architektonisch hoch wertvolle Schulgebäude, die aber in einer Zeit gebaut wurden, da hat man nicht über Differenzierung geschwiege denn über Inklusion nachgedacht.“ (Schulträger)

„Ein Problem waren sicherlich die sehr begrenzten Räumlichkeiten auf der einen Seite. Auf der anderen Seite war dadurch, dass es halt begrenzt war, die Notwendigkeit sehr hoch, viel gemeinsam im Klassenzimmer zu machen.“ (Grundschulleitung)

4.1.5 Fehlende Unterstützung durch die Schulleitung

Inklusive Bildung gehört zum Aufgabenbereich von Schulleitungen in Baden-Württemberg. Empfindet eine Schulleitung Inklusion indes als Belastung, dann stellt dies einen gravierenden Hemmfaktor für deren erfolgreiche Umsetzung dar. Dies gilt ausdrücklich für beide beteiligte Schulen: für die allgemeine Schule, wo das inklusive Setting angesiedelt ist, und für die Sonderschule, die die sonderpädagogische Expertise zur Verfügung stellt.

„Wenn ein Schulleiter, eine Schulleiterin einer allgemeinen Schule oder einer Sonderschule, die das Personal aktuell stellt, nicht proaktiv die Inklusion im Blick hat, erhöht [das] enorm die Wahrscheinlichkeit, dass es irgendwie [...] schief läuft.“ (Sonderschulleitung)

„Dass man nicht davon ausgeht – das ist ja das Frustrierende für meine Grundschulkollegin: ‚Ah, jetzt haben wir da ein paar Kinder in der Klasse, das ist jetzt Inklusion‘.“ (Sonderschullehrkraft)

Inklusive Bildung ist kein Selbstläufer, sondern erfordert das Stellen vieler Weichen im schulischen Kontext. Manche Lehrkräfte, die in der Inklusion tätig sind, beklagen, dass die betreffenden Schulleitungen nicht an der Haltung gearbeitet haben, nicht hinter den Inklusionslehrkräften stehen und nicht für geeignete Arbeitsbedingungen sorgen.

„Es steht und fällt mit dem Direktor, sowohl dem einen Direktor als auch dem anderen Direktor. Schafft der solche Arbeitsbedingungen, wer geht dann schon freiwillig in die Inklusion, ja, oder welcher Grundschullehrer übernimmt dann schon freiwillig eine Inklusionsklasse?“ (Sonderschullehrkraft)

„Jetzt in einem Fall, [...] wo die Schulleitung eigentlich so ganz grundsätzliche Basics gar nicht mitgestaltet, das ist natürlich ein Riesenhemmfaktor. [...] All diese Dinge, um die man da so [...] kämpfen muss – das bleibt dann natürlich auch nicht für den Unterricht, weil: Man hat ja auch eine gewisse Kapazität.“ (Sonderschullehrkraft)

Nicht zuletzt obliegt der Schulleitung die Entscheidung, welche Lehrkräfte in die Inklusion entsandt werden.

„Es muss jeder Inklusion. Ich denke, das hat auch jeder verstanden [...]. Trotzdem weiß man ja [...] nicht, wie's innen drin aussieht bei Menschen. Man muss da schon gut mit den Leuten auch sprechen: ‚Kannst du? Traust du dir das zu?‘“ (Grundschulleitung)

„Ich möchte gerne, dass mein Kind an eine Schule geht, wo Menschen sind, die das machen *möchten*, und nicht – weil ich jetzt einen Anspruch darauf habe, mein Kind in diese Schule zu schicken – das machen *müssen*. Davon halte ich nichts. Also ich glaube nicht, dass das funktioniert.“ (Eltern)

4.1.6 Problematische Größe und Zusammensetzung der Inklusionsklassen

An baden-württembergischen Grundschulen liegt der Klassenteiler bei 28 Kindern. Dieser gilt auch für Inklusionsklassen, was durchaus auf Kritik stößt.

„Klassengröße ist natürlich auch wichtig, dass die Klassen im GU halt jetzt nicht an den Anschlag gehen.“ (Sonderschulleitung)

„Die Klassengröße kommt da auch als Faktor mit rein. [...] Lehrkräfte sagen: ‚Wenn die Klasse vier, fünf Schüler kleiner wäre, dann könnte ich das ja alles machen, ansonsten eher nicht‘. [...] Das übt dann eventuell Druck aus, und wenn das dann ein Lehrer auf sich

zurückwirft, auf das eigene Vermögen und Unvermögen, ist das auch etwas, was dann durchaus auch [...] wirksam ist.“ (Sonderschulleitung)

Die Zusammensetzung einer Inklusionsklasse kann als problematisch empfunden werden.

„Die Gruppe der behinderten Kinder darf nicht zu groß sein. [...] Wenn eben das Verhältnis zwischen nicht behinderten Kindern zu behinderten Kindern nicht mehr stimmt, dann kann so eine Klasse auch kippen, weil das soziale Lernen nicht mehr möglich ist. [...] Zu viele Kinder mit Behinderung und im Verhältnis zu wenige Kinder ohne Behinderung – da muss einfach ein bestimmtes Verhältnis da sein.“ (Eltern)

Die Praxis, bewusst besonders viele schwache Regelschülerinnen und -schüler in Inklusionsklassen zu platzieren, wird kritisch gesehen:

„Es ist leider so, dass alle schwachen Kinder in unsere Klasse kamen, [...] weil es hieß, wir sind da doppelt besetzt, was aber meine Kollegin nicht immer ist.“ (Sonderschullehrkraft)

„Grundsätzlich finde ich, dass man da ein Auge drauf haben muss und nicht einfach sagen kann: [...] ‚Ach, das wird eine Inklusionsgruppe? Da schieben wir mal alles rein, was aus den Kindergärten so als Fragezeichen noch kommt‘.“ (Sonderschullehrkraft)

Insbesondere in sozialen Brennpunkten kann die Zusammensetzung von Grundschulklassen adverse Rahmenbedingungen für den gemeinsamen Unterricht schaffen:

„Wir sind sehr, sehr schwach. Also es ist verrückt eigentlich, bei uns Sprachkinder zu integrieren. [...] Wir haben kein Kind, was richtig – grammatikalisch richtig – deutsch spricht, außer diesem einen deutschen Kind.“ (Sonderschullehrkraft)

„Die Zugpferdchen fehlen so ein bisschen. Weil: Die Grenzen sind ja eh fließend, aber wir haben teilweise Kinder mit festgestelltem Förderbedarf, die stärker sind als die normalen Grundschüler.“ (Sonderschullehrkraft)

Ein weiteres, allerdings kontroverseres Thema ist die Mischung der Kinder mit einem sonderpädagogischen Bildungsanspruch. So gibt es Einwände gegen Gruppenlösungen, in denen viele verschiedene Arten von Behinderung vertreten sind:

„Auch diese Mischung, also dass man sich schon überlegen muss: Wenn ich jetzt hier eine Gruppenlösung mache, ist es sinnvoll, unterschiedliche Förderbedarfe [...] zusammenzu-

stellen? Oder ist es dann eine Gruppe mit Lernbehinderten oder geistig Behinderten? Für uns als Arbeit: Inwiefern muss man da dann auch noch den Spagat machen?“ (Sonderschullehrkraft)

„Dass es hemmend wäre, wenn man jetzt zu gemischte Gruppen macht. [...] Da kann man ja keinem gerecht werden. [...] An der Nachbarschule [...] war am Anfang eine sehr gemischte Gruppe, die sich dann zerschlagen hat, genau aus dem Grund. [...] Da müssen Sie homogenere Gruppen bilden, das geht nicht anders. [...] Es ist natürlich nicht immer einfach, weil: Die im Schulamt wissen ja auch, dass die Eltern so gewisse Wünsche haben, ungefähr in ihrem Einzugsgebiet zu sein, dass es nicht ganz weit weg ist.“ (Grundschulleitung)

Behinderungshomogene Gruppen, wie es sie auch in den Außenklassen gab und gibt, implizieren oftmals lange Anfahrtswege, was der wohnortnahen Beschulung zuwider läuft, die die UN-BRK vorsieht (vgl. Kapitel 1).

„Es sind dann eben nicht die Wohnortkinder, sondern dann gehen eben fünf behinderte Kinder [...] in eine Schule, wo man die Kinder aus dem Kindergarten überhaupt nicht kennt. Und dann [gehen] die Eltern auch erstmal einen Schritt zurück.“ (Eltern)

4.1.7 Unzureichende personelle Ressourcen

Im zieldifferenten Unterricht und bei größeren Gruppen von Kindern mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch kann eine einzige Lehrkraft rasch an ihre Grenzen stoßen.

„Wenn wir sagen: Ich habe keine Lehrkraft, die [...] in so einer gruppenbezogenen Klasse im Tandem mit der Grundschullehrerin arbeiten kann, weil ich nicht ausgestattet bin, dann ist das natürlich ein Riesenhemmfaktor.“ (Sonderschulleitung)

„Da kommen wir unserem Auftrag nicht nach, da werden wir den Schülerinnen und Schülern nicht gerecht. Und ich kann noch so engagiert sein, und ich kann noch so viel arbeiten, und ich kann noch so methodisch-didaktisch fit sein – es ist nicht möglich. Wenn ich eine Klasse mit einer gewissen Stärke habe und verschiedene Kinder mit einer verschiedenen Behinderung drin: Es ist nicht möglich, dass es eine Lehrerin leisten kann.“ (Sonderschullehrkraft)

In der Praxis ist es indes nicht selten zu beobachten, dass Grundschullehrkräfte mit ihrer Inklusionsklasse allein sind, da die Sonderschullehrkraft nur stundenweise an die allgemeine Schule kommt. Negative Auswirkungen so-