

Zu oft wird der Hinweis auf eine vermeintlich notwendige „Haltung“ als moralischer Appell missbraucht, um strukturelle Mängel und fehlerhafte Schulpolitik zu kaschieren. In einem fragmentierten System kann sich eine „Schule der selbstverständlichen Verschiedenheit“ nicht dauerhaft entwickeln. Inklusion scheitert nicht an der Haltung der Lehrkräfte, sondern an fehlenden strukturellen Veränderungen.

Ein Essay über den „echten Aufbruch“ (GEW) ins unentdeckte Land der Inklusion.

Inklusion, Organisationsentwicklung und Lehrkräftearbeitszeit

Joachim Wolff, 22.01.2026

Eine Diskussion über Probleme der aktuellen Schulentwicklung erfordert eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion. Um mit der vielfältigen und teilweise schillernden Deutung dieses Wortes umgehen zu können, bedarf es einer sorgfältigen Bestimmung des eigenen Standorts. Ich teile die Auffassung Gunnar Myrdals, dass die Werturteile, die unseren Überlegungen und Forschungen zugrunde liegen, offenkundig gemacht werden müssen, um eine möglichst objektive Prüfung zu ermöglichen. Damit will ich beginnen.

Werturteile offenlegen

1 Was ist Inklusion?

Die Unterscheidung in ein weites beziehungsweise enges Verständnis von Inklusion macht nur dann Sinn, wenn es sich um graduelle Unterschiede bei der Entwicklung inklusiver Schulen handelt. Ein enges Verständnis beschreibt jedoch nicht eine langsamere Entwicklung, sondern einen anderen Weg. Die Eingliederung Einzelner in die vermeintliche Normalität der Mehrheit führt zu anderen Sichtweisen, Konzepten und Entwicklungsschritten als der Aufbau von Schulen der selbstverständlichen Verschiedenheit. Stellt man diese beiden unterschiedlichen Sichtweisen nebeneinander, wird sofort erkennbar, dass es sich nicht um graduelle, sondern um kategoriale Unterschiede handelt.

kategoriale Unterschiede im Inklusionsverständnis

Solche begrifflichen Unschärfen erweisen sich im politischen Alltag als nützlich, um Fortschritte bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu suggerieren. Die

nur geringfügig sinkender Exklusionsquotient

tatsächliche Entwicklung zeigen Zahlen des Bildungsforschers Klaus Klemm: Für den Zeitraum von 2008/09 bis 2020/21 stellte er einen Rückgang des Exklusionsquotienten um lediglich 0,52 Prozentpunkte fest. Mit diesem Quotienten erfasst er den Anteil von Schülerinnen und Schülern, die weiterhin keine allgemeinbildende Schule besuchen. Nach wie vor hält das deutsche Bildungswesen an seiner separierenden Tradition fest.

Wie ich schon an anderer Stelle ausführlich beschrieben habe, handelt es sich bei Inklusion nicht um die Zusammenführung von Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen einerseits und sogenannten Nicht-behinderten andererseits, sondern um eine systemische Neukonstruktion. Jedes Individuum ist in der inklusiven Schule ein integraler Bestandteil des Ganzen, ohne den das System seine Identität verlöre. Wie ein Zuckermolekül aus Wasserstoff, Sauerstoff und Kohlenstoff besteht, die erst im exakten Zusammenspiel ihre spezifische Süße entwickeln, gewinnt die inklusive Klasse ihre Identität erst durch die wechselseitige Ergänzung ihrer Mitglieder. Es gibt keine „Wasserstoff-“ oder „Sauerstoffkinder“, die erst passend gemacht werden müssen. Jedes Kind ist mit seinen individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Eigenschaften ein integraler Baustein; wird ein Element isoliert betrachtet, zerfällt die Qualität des Ganzen. Die transformative Kraft des Inklusionsbegriffs wird erst verständlich, wenn dieser nicht als Beschreibung für einzelne Fördermaßnahmen verstanden wird.

Inklusion systemisch
verstehen

Adorno schreibt in seinem Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“, dass die erste Forderung an Erziehung sein müsse, ein zukünftiges Auschwitz zu verhindern. Er führt aus, dass diese Forderung „(...) so sehr jeglicher anderen voran(geht), daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen.“ Damit setzt Adorno einen Wert, der als pädagogischer „kategorischer Imperativ“ der postfaschistischen Zeit verstanden werden muss. An anderer Stelle weist er darauf hin, dass eine emanzipierte Gesellschaft nicht durch das Streben nach Gleichheit erreicht werden kann. Er betont, dass „die Totalitären“ sehr genau wissen, wen sie vernichten wollen. Ungleichheit betrachten sie als Schandmal. Deshalb sei es wichtig, eine Gesellschaft zu schaffen, in der jeder Mensch ohne Angst verschieden sein kann. So verstanden, weist Inklusion als

ohne Angst verschieden sein

normatives Leitbild den Weg zu einer menschlicheren Schule und einer menschlicheren Welt insgesamt.

Die Bedeutung der Inklusionsidee geht damit weit über „Chancen- und Bildungsgerechtigkeit“ hinaus. Sie steht für die Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit, für den Aufbruch aus Systemen des Ausschlusses und der Verdrängung. Die Idee der Inklusion stellt die Bekämpfung ausgrenzender und diskriminierender Strukturen in einem für jeden Einzelnen herausfordernd gestalteten Bildungsprozess in den Vordergrund. Dadurch besitzt der Inklusionsbegriff die Kraft, gesellschaftliche Transformationsprozesse anzustoßen und zu steuern.

transformative Kraft erkennen

2 Fragmentierung als zentrales Problem schulischer Organisationsentwicklung

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat im Mai 2025 ihre schulpolitischen Positionen neu formuliert und eine strategische Diskussion darüber gefordert, wie Inklusion und das Konzept „Eine Schule für alle“ umgesetzt werden können. In einer dazugehörigen Pressemitteilung erklärt sie, dass es bisher nicht gelungen sei, einen gesellschaftlichen Konsens für ein integratives beziehungsweise inklusives Schulsystem zu erreichen. Die GEW sieht daher die Notwendigkeit eines „echten Aufbruchs“. Echte und nachhaltige schulische Veränderungen kommen aber nur mit großer Mühe zustande. Warum ist das so?

GEW: echter Aufbruch
notwendig

Schon vor mehr als 35 Jahren beklagten Dalin und Rolff die Tatsache, dass es sich bei der überwiegenden Zahl der deutschen Schulen um fragmentierte Organisationen handle. Damit sind Lernorte gemeint, an denen die pädagogisch Tätigen grundsätzlich nur für sich selbst und ihre eigenen Lerngruppen Lösungen suchen. Anderes wird dort von ihnen auch nicht erwartet. Innere wie äußere Einflüsse wirken nur dann auf das konkrete schulische Geschehen und den Unterricht, wenn einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich persönlich angesprochen fühlen. Es gibt keine gemeinsame Strategie. Die Beschäftigten agieren in der Regel isoliert. Ihre schulische Arbeit ist eine einsame Tätigkeit.

Mehrzahl der Schulen
arbeiten fragmentiert

An Schulen, die inklusive Zielsetzungen verfolgen, arbeiten unabhängig vom handlungsleitenden Inklusionsverständnis Menschen mit unterschiedlichen Ausbildungen, beruflichen Vorerfahrungen und Arbeitszeitregelungen. Allerdings erfolgt

Addition von
Beschäftigtengruppen

aus dem Zuwachs an unterschiedlich ausgebildetem Personal nicht durch Addition der Beschäftigten eine Transformation in einen inklusiven Schulentwicklungsprozess. Die Aufgaben, die die einzelnen Beschäftigtengruppen haben, überlagern sich zum Teil, teilweise sind sie deutlich unterschiedlich. Wenn aber die einzelnen Tätigen nur auf ihren Arbeitsbereich fokussiert sind, wie es an fragmentierten Schulen üblich ist, dann entstehen um die einzelnen Kinder und Jugendlichen herum vielfältige, unabhängige und unverbundene Unterstützungssysteme. Kinderpflegerinnen und -pfleger sind für das körperliche Wohlergehen ausgewählter Kinder zuständig. Schulassistenzen sitzen in der Regel neben dem einzelnen Kind oder Jugendlichen, für dessen Begleitung sie eingestellt wurden, im Unterricht und unterstützen es bei den von Lehrkräften gestalteten Lerntätigkeiten. Sozialpädagogisch ausgebildete Fachkräfte kümmern sich um die vermeintlich problematischen Schülerinnen und Schüler, arbeiten regelmäßig mit dem Elternhaus zusammen und vermitteln, wo es notwendig erscheint. Dazu kommen häufig noch eine Reihe externer Helfer, die zusätzlich auf hilfebedürftige Familien und Kinder einwirken.

ergibt keine
multiprofessionellen Teams

Die Lehrkräfte fokussieren sich auf ihren individuellen Unterricht, der den unterschiedlichen Herausforderungen gerecht werden soll. Aber sind sie mit ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten den Herausforderungen gewachsen? Im inklusiven Setting reicht es nicht, Unterricht für eine vermeintlich homogene Gruppe zu gestalten. Auch die arbeitsaufwendige und trotzdem häufig verwendete Strategie, einen Unterricht für mehrere mutmaßlich homogene Gruppen im gleichen Raum zu gestalten, führt nicht zu einem schülerorientierten Unterricht in einer inklusiven Schule. Inklusiver Unterricht erfordert eine Individualisierung der Lernprozesse durch die erkennbare Berücksichtigung der einzigartigen persönlichen Lernausgangslagen. Dass so ein Unterricht nicht von einer Einzelperson gestaltet werden kann, zeigt eine schlichte Rechenaufgabe: Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer in der Sekundarstufe I mit einer Lehrverpflichtung von 27 Stunden pro Stunde etwa 22 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, und für jede Stunde und jede Person nur eine Minute über den Lernprozess nachdenkt, ergäben dies schon zehn Stunden pro Schulwoche nur für diesen einzelnen Aspekt der Lehrkräftearbeit.

keine Inklusion ohne
Zusammenarbeit

Fragmentierten Schulen fällt es schwer, Anregungen unter Nutzung von Synergieeffekten aufzugreifen, die aus einer systematischen Zusammenarbeit erwachsen könnten. Sie erleben den Zuwachs an Personal im inklusiven Setting oft nur als Erhöhung der Komplexität ohne erkennbar handlungsleitende Koordinationsstruktur. Inklusion ist an solchen Schulen tatsächlich eine Frage der individuellen Haltung und wird damit gleichzeitig zur persönlichen Last. Die Behauptung, dass es auf die Haltung ankäme, die persönliche innere Einstellung, individualisiert den schulischen Entwicklungsauftrag und verstärkt eine dramatische Fehlentwicklung. Die Anforderung an die Entwicklung einer Institution wird zur Anforderung an vereinzelte Personen. Ihr zwangsläufiges Versagen an dieser nicht leistbaren Aufgabe führt bei den Betroffenen nicht nur zu Zweifeln an der eigenen Haltung, sondern auch zu maximal ungesunden Belastungssituationen. Zugleich wird damit ein Verständnis von Inklusion als wünschenswerte Illusion gefördert, die für eine Umsetzung in schulische Praxis nicht taugt.

institutionelle
Verantwortung statt
individueller Haltung

Die vielfach als notwendig und nützlich proklamierten multiprofessionellen Teams entstehen nicht, weil Mitarbeitende mit unterschiedlichen Professionen innerhalb der gleichen Organisation tätig sind. Solche Veränderungen müssen gelernt, erprobt und ritualisiert werden. Teamarbeit an sich ist schon nicht trivial. Eine Schule kann sich nicht inklusiv entwickeln, wenn sie sich weiterhin als Ort versteht, an dem Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern die Bildungsinhalte beibringen, die, bezogen auf die Schulart, angemessen erscheinen. Auch dann nicht, wenn diese Lehrkräfte Unterstützung durch weitere, anders ausgebildete Mitarbeitende erhalten.

Zusammenarbeit muss
gelernt werden

3 Zur Arbeit der Lehrkräfte

Die Komplexität schulischer Prozesse erklärt, warum das Ausbrechen aus Mechanismen der Exklusion nur durch gleichzeitige Organisationsentwicklung möglich ist. Um Schulen der Verschiedenheit zu etablieren, müssen fragmentierende Strukturen überwunden werden. Der entscheidende Hebel hierzu ist die Förderung einer langfristig orientierten Zusammenarbeit des pädagogisch tätigen Personals. Konkret geht es um die Entwicklung zur Projektschule oder sogar Problemlöseschule, wie sie Dalin und Rolff bereits 1990 in ihrem institutionellen Schulentwicklungsprogramm aufzeigten.

keine Fortschritte ohne
Organisationsentwicklung

Nach wie vor finden wesentliche Teile der Lehrkräftearbeit in häuslicher Abgeschlossenheit statt. Die Zweiteilung des Arbeitsplatzes trägt stark zur Vereinzelung der Lehrkräfte bei und fördert so die Aufrechterhaltung unverbunden nebeneinanderstehender beruflicher Herangehensweisen. Dabei hängt gerade der Arbeitserfolg der Lehrkräfte zu einem bedeutenden Teil von gelingender Kommunikation ab. Sie stehen daher oft den unterschiedlichen Belastungen und zeitweilig extremen emotionalen Herausforderungen allein gegenüber. Die Entwicklung von Konzepten zur Überwindung isolierender Arbeitsbedingungen ist ein zentraler Schlüssel für erfolgreiche inklusive Schulentwicklung.

Isolation und Vereinzelung von
Lehrkräften

Eine Veränderung der Arbeitsweisen erfordert Impulse, die die komplexen Wechselwirkungen innerhalb der Arbeitsbeziehungen elementar berücksichtigen. In der baulichen Gestaltung von Schulen finden sich Überlegungen dazu oft im wahrsten Sinne des Wortes in Beton gegossen. Üblicherweise geht es bei pädagogischer Architektur um eine schülerorientierte Gestaltung der Räumlichkeiten. Aber auch für die in der Schule tätigen Erwachsenen spielt die räumliche Infrastruktur eine entscheidende Rolle: Das traditionelle „Lehrerzimmer“ symbolisiert durch seine Gestaltung und Benennung die bis heute bestehenden Trennungen innerhalb der Belegschaft. Seine Funktion wird oft als Rückzugsort für Lehrkräfte zwischen den Unterrichtsstunden verstanden. Diese Funktion erfüllt der Raum jedoch nur unzureichend. Erholungsphasen werden immer wieder durch vielfältige Aufgaben, wie etwa Anfragen von Lernenden, organisatorische Tätigkeiten oder Telefonate unterbrochen. „Lehrerzimmer“ sind Ausdruck schulischer Kultur und Symbole für die Struktur der Zusammenarbeit im Alltag. Sie stehen für eine ständisch anmutende Trennung zwischen den verschiedenen Berufsgruppen an Schulen, wobei zusätzliches pädagogisches Personal und erst recht das nichtunterrichtende Personal häufig als nachrangig behandelt wird. Dieses tradierte Raumkonzept reproduziert Hierarchien zwischen den Berufsgruppen und erschwert den Aufbruch aus Systemen des Ausschlusses bereits unter den Beschäftigten.

„Lehrerzimmer“ als
strukturelles Symbol

Ein verändertes Raumkonzept bleibt aber ohne Konzeptionen zur Überwindung tradierter Zeitstrukturen nur von eng begrenzter Wirkung. Seit 2019 gibt es ein Urteil des Europäischen Gerichtshofs, das die Erfassung der Arbeits-

zeit aller Beschäftigten fordert, ausdrücklich unter Ein-
schluss der Lehrkräfte. Das eröffnet die Chance zu einer
Neuausrichtung der Arbeitszeitregularien. Für die bisherige
Festlegung der Lehrkräftearbeit nach Unterrichtswochen-
stunden fehlt jegliche empirische Basis. Es gibt weder eine
Begründung für die unterschiedlich hohen Unterrichts-
verpflichtungen noch eine begründete Definition des damit
erwarteten Arbeitsaufwands.

Arbeitszeiterfassung als
Chance

Gleichzeitig verändert der Aufbau von Schulen der selbst-
verständlichen Verschiedenheit die Struktur der Lehrkräfte-
arbeit umfassend. Im Mittelpunkt schulischer Verantwortung
steht das einzelne Kind. Deshalb ist der Austausch zum
Nutzen der Kinder ein zentraler Aspekt für Kooperation und
gemeinsame Zielsetzungen. Die unterschiedlichen
Arbeitszeitregelungen der verschiedenen schulischen
Berufsgruppen erschweren die Kooperation zwischen
Lehrkräften, weiterem pädagogischen Personal und
nichtunterrichtendem Personal zusätzlich. Die reine
Erfassung der aktuell von Lehrkräften geleisteten Arbeit
reicht daher nicht aus.

Inklusion verändert Struktur
der Lehrkräftearbeit

In den Kultusministerien ist man sich dieser Problematik
bewusst. Dennoch basieren die bisherigen Lösungs-
versuche auf einer Steuerungslogik, die zur Gleichzeitigkeit
nicht kongruenter Arbeitszeitregelungen für Lehrkräfte führt.
Der beruflich veranlasste Zeitverbrauch wird aufgeteilt in
eine Unterrichtsverpflichtung im 45-Minuten-Rhythmus und
eine starre Präsenzzeit, die einen definierten Zeitverbrauch
vor Ort vorgibt. Die rechnerisch verbleibende Zeit bleibt
einer nicht konkretisierten und der Öffentlichkeit wenig
verständlichen Vertrauensarbeitszeit zugeordnet. Damit wird
die Gestaltung der Lehrkräftearbeit aber immer öfter auf
Fragen der fairen Berechnung reduziert, statt auf sinnvoll zu
leistende Inhalte.

nicht kongruente
Arbeitszeitregelungen

Kommunikation und Teamarbeit sind elementare Bestand-
teile der Lehrkräftearbeit. Ständig befinden sie sich im
Austausch mit Schülerinnen und Schülern, Eltern,
Kolleginnen und Kollegen verschiedener Professionen sowie
der Schulleitung. Hinzu kommen Kontakte nach außen,
beispielsweise zu Kooperationspartnern oder Vertretungen
unterschiedlicher Institutionen. Doch aus dem Erfordernis
von Zusammenarbeit entsteht nicht automatisch erfolgreiche
Teamarbeit.

Teamarbeit
braucht Strukturen

Probleme bei der Gestaltung von Teamstrukturen und
Teamarbeit sind prägend für fragmentierte Schulen. Aber

nicht nur für diese Schulen handelt es sich um eine große Herausforderung. Studien zur „sozialen Faulheit“ zeigen, dass Teamarbeit weder trivial noch ein Wert an sich ist. Verschiedene Aspekte, die es aktiv zu gestalten gilt, sind entscheidend für den Erfolg: Eignet sich die zu bearbeitende Aufgabe überhaupt für eine Gruppenarbeit? Ist die Gruppengröße angemessen? Beobachtungen zeigen, dass mit steigender Gruppengröße die individuelle Motivation sinkt. Haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, eigenes Spezialwissen einzubringen? Die Motivation steigt, wenn eigene Beiträge innerhalb der Gruppe als bedeutsam und einzigartig wahrgenommen werden können.

Teamarbeit ist nicht trivial

Wenn die Arbeit in einer inklusiven Schule nicht mehr als individuelle Einzelaufgabe zu bewältigen ist, muss die Ausbildung dies in allen Inhalten verbindlich berücksichtigen. Dazu gehört, dass angehende Lehrkräfte bereits in der Ausbildung Kooperation als professionellen Standard erlernen müssen. Nur so kann langfristig die notwendige Organisationsentwicklung gestärkt werden. Ein Referendariat, in dem die Lehrprobenstunde immer noch als Gesellenstück einer individuellen Lehrkräfteausbildung verstanden wird, wird den erforderlichen Veränderungen nicht gerecht. Die Transformation zur Schule der Verschiedenheit beginnt bereits in der Ausbildung derer, die diese Prozesse künftig tragen und gestalten sollen.

Lehrkräfteausbildung
verändern

4 Was tun, wenn es brennt? Ein Fazit

Schulen sind Institutionen mit komplexen Ökosystemen. Die Einführung der Präsenzzeiten durch die Kultusministerien ist ein gutes Beispiel dafür. Die vorgeschriebenen Präsenzzeiten sollten ursprünglich der Fragmentierung durch zeitlich festgelegte Kooperationsverpflichtungen entgegenwirken. Tatsächlich haben sie aber eine gegenteilig wirkende Reaktionskaskade ausgelöst. Der nicht-unterrichtliche Arbeitszeitanteil stand den Lehrkräften als Vertrauensarbeitszeit zur Verwendung nach eigenen Prioritäten zur Verfügung. Die Ausklammerung eines bestimmten Zeitanteils konnte daher von den Beschäftigten nur als Misstrauenserklärung wahrgenommen werden.

Reaktionskaskaden in
komplexen Ökosystemen

Lehrkräfte arbeiten in der Regel in zwei Fachkonferenzen, einer Jahrgangskonferenz und verschiedenen Arbeitsgruppen und Ausschüssen. Diese verschiedenen Termine lassen sich nur unzureichend an einem Nachmittag

koordinieren. Manche Lehrkräfte können nicht alle angesetzten Sitzungen besuchen, andere haben an einzelnen Präsenztage keinen solchen Termin und sollen die Zeit anders füllen. Zugleich führte die Einführung der Präsenztage in nicht unerheblichem Umfang zur Verweigerung weiterer Arbeitsgruppensitzungen an anderen Schultagen. Außerdem entstanden spätestens jetzt Fragen danach, warum nur ein bestimmter Teil der Arbeitszeit aus der bisherigen auf Vertrauen beruhenden Zeitabrechnung entnommen wurde. Die Forderung wurde virulent, auch andere Bestandteile der bisherigen Vertrauensarbeitszeit, beispielsweise Exkursionen oder Klassenfahrten, anders abzurechnen. Die Veränderung der Arbeitszeitregularien trug nicht zur Überwindung fragmentierter Arbeitsweisen bei. Sie führte aber die fragmentiert arbeitenden Lehrkräfte in ihrer Ablehnung vermeintlich ungerechtfertigter Arbeitsanforderungen zusammen.

vorhandene
Arbeitszeitregelungen
behindern inklusive Arbeit

Inklusion erfordert eine Neudefinition dessen, was unter beruflicher Arbeit an der Schule zu verstehen ist. Dazu muss man die Schulen, die sich auf den inklusiven Schulentwicklungspfad begeben, von innen nach außen denken. Die äußeren Bedingungen müssen die Voraussetzungen für die inneren Bedingungen schaffen. Beginnend mit dem Schulbau müssen Strukturen aufgebaut werden, die die Zusammenarbeit der in der Schule tätigen Erwachsenen befördern. Davon ausgehend entwickelt sich die inklusive Schule. Erneut geht es um die Auslösung von Reaktionskaskaden in einem komplexen System, diesmal aber absichtlich und zielgerichteter.

zielgerichtet
Reaktionskaskaden auslösen

Festgefügte und vermeintlich bewährte Strukturen verändert man nicht durch Appelle an die Haltung der Lehrkräfte oder durch Fortbildungen zum Thema Teamarbeit. Zusammenarbeit erfordert zuallererst Orte, an denen dies gut möglich ist. Dazu muss sich die Aufenthaltsqualität für alle Beschäftigten verbessern. Es werden Örtlichkeiten benötigt, die den verschiedenen Bedürfnissen und Arbeitssituationen gerecht werden.

konkrete Veränderungen statt
Appelle an die Haltung

Die „Lehrerzimmer“ sind nicht nur ein anachronistisches Symbol innerschulischer ständischer Trennung. Da sie auch faktisch so wirken, müssen sie physisch abgeschafft werden. Inklusive Schulen brauchen Orte, die Rückzug und Erholung für alle Beschäftigten ermöglichen. Wenn man sich nicht kennt, nicht miteinander im Gespräch ist, nichts über den jeweils anderen weiß, kann Zusammenarbeit allein

aufgrund der fehlenden sozialen Gemeinsamkeiten nicht gelingen. Während das Facility Management eine Werkstatt braucht, brauchen andere Räume, die individuelles Arbeiten oder gemeinsame Besprechungen ermöglichen. Dies würde gleichzeitig auch eine Umgestaltung des Sekretariats erfordern. Es soll zusätzlich als Rezeption Anlauf- und Verteilungsstelle für Besucher sein und so Druck von den Erholungszonen nehmen. Dazu muss es sich im zentralen Eingangsbereich der Schule befinden. Das wiederum verändert auch das System der Ansprechbarkeit der einzelnen Beschäftigten. Wenn der Druck von den Pausenzeiten der Beschäftigten genommen werden soll, müssen diese Zeitfenster nennen, in denen sie ansprechbar sind. So werden einzelne Aspekte der gewünschten Kaskade erkennbar.

alle schulischen Arbeitskräfte
zusammenführen

Allerdings sind solche Bemühungen wenig erfolgversprechend, wenn nicht gleichzeitig auf allen anderen Ebenen des Systems an den entsprechenden Stell-schrauben gearbeitet wird. Im Vergleich zu den bereits hohen Werten von 2024 ist die Belastung der Lehrkräfte durch das Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler laut dem Deutschen Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung im Jahr 2025 noch einmal um 7 Prozent auf 42 Prozent gestiegen. Zusätzlich ist der Wert für Arbeitsbelastung und Zeitmangel um 6 Prozent auf 34 Prozent gestiegen. Diese beiden an erster Stelle der von Lehrkräften genannten „größten Herausforderungen“ erzwingen geradezu strukturelle Konsequenzen.

auf erkannte Belastungen
reagieren

In Berufen, die mit hohen psychischen Belastungen verbunden sind, sollten verbindliche Bausteine zum Umgang mit Belastungen und Beanspruchungen (wie regelmäßige Super- und Intervision) als Teil der Arbeitszeit in den Arbeitsalltag implementiert sein. Wenn die Arbeitsbedingungen die Lehrkräfte krank machen oder isolieren, ist das System bereits im Kern exkludierend. Eine Schule kann nur dann ein Ort des „angstlosen Verschiedenseins“ sein, wenn sie diesen Raum auch für die dort arbeitenden Erwachsenen bietet. Die beginnenden Arbeitszeitmessungen sind eine Gelegenheit zur generellen Neustrukturierung. Dabei geht es nicht nur um die Anerkennung des tatsächlichen Arbeitsaufwandes. Die von der Bosch-Stiftung genannten Werte zwingen schon aus Fürsorgegründen den Arbeitgeber, hier Maßnahmen zu treffen, die nicht allein auf Freiwilligkeit beruhen können.

professionelle
Reflexionsformate als
verbindliche
und angerechnete
Bestandteile der
Lehrkräftearbeit

In diesem Kontext muss auch über eine Rücknahme der bisherigen Präsenzzeitregelungen nachgedacht werden. Statt die Anwesenheit der Beschäftigten unabhängig vom sinnvollen Zeitverbrauch zu fordern, sollte den Beschäftigten die Möglichkeit gegeben werden, ihre Kooperation sinnvoll selbst zu organisieren. Erzwungene Anwesenheitszeiten wären durch ein Anreizsystem mit zeitlichen Vergütungen für tatsächlich geleistete kooperative Arbeit zu ersetzen. Dies wäre eher geeignet, kooperative Strukturen zu fördern und fragmentierte Arbeitsweisen abzubauen.

sinnvolle Zusammenarbeit
statt erzwungener
Zeitverbrauch

Inklusion scheitert nicht an den Kindern und Jugendlichen. Sie ist kein „Zusatzmodul“, kein „nice-to-have“ für vermeintlich behinderte Kinder und Jugendliche. Inklusion ist der Prüfstein für eine menschliche und leistungsorientierte Lernorganisation im gesamten System Schule. Eine Schule der selbstverständlichen Verschiedenheit ist nur durch eine ganzheitliche Betrachtung der Schulen als ökologische Systeme zu erreichen. In kurzen Worten: Ein „echter Aufbruch“ erfordert das Einreißen physischer Barrieren, die Verstetigung und Verbindlichkeit psychischer Entlastung sowie eine belohnungsorientierte Reformierung der Steuerungsinstrumente.

schulische Arbeit neu denken

Literatur:

Adorno, T.W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 6. Auflage.

Adorno, T.W. (2016): 66 - Melange. In: Adorno, T.W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 29. Auflage.

Dalin, P und Rolff, H.G., unter Mitarbeit von Buchen, H. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor.

Deutscher Bundestag, Kurzmeldungen (10.10.2023): Arbeitszeiterfassung: Ausmaß an Flexibilität umstritten.

<https://www.bundestag.de/presse/hib/kurzmeldungen-970608> (Letzte Abfrage: 09.12.2025).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Hauptvorstand:

<https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/gew-neue-leitlinien-fuer-schulpolitik-aufbruch-notwendig> (Letzte Abfrage: 15.01.2025)

Klemm, K. (Juni 2022): Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Myrdal, G. (1971): Objektivität in der Sozialforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Ohlert, J. (2009): Teamleistung: Social Loafing in der Vorbereitung auf eine Gruppenaufgabe. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Robert Bosch Stiftung (2025). Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

Wolff, J. (2025): Aufbruch ins unentdeckte Land: inklusive Schule. Innenansichten auf die Entwicklung einer schule der selbstverständlichen Verschiedenheit. Hamburg: BoD – Books on Demand.