

vpod

bildungspolitik

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

Inklusive Bildung

Zur Umsetzung der
UN-Behindertenrechts-
konvention

Wege und Hilfsmittel für
die Schulentwicklung

Mit dem Mitgliedermagazin der
Sektion Zürich Lehrberufe

vpod
zürich

Pflichtlektion

Inklusion

Noch ist es ein langer Weg bis zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im Schweizer Bildungssystem.

Inklusion I

04 Menschenrecht auf inklusive Bildung

Die BRK zielt auf gesellschaftliche Öffnung.

07 Wo steht die Schweiz?

Hierzulande wird das Ziel der Inklusion bislang von der offiziellen Politik ignoriert.

10 Ein Trümmerfeld für alle?

Integration im Kanton Zürich scheitert bislang an personellen und finanziellen Ressourcen.

12 Integrative Entwicklungen in Basel

Zur Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts in den beiden Basel.

14 Index für Inklusion

Neuübersetzung und Adaption des Leitfadens.

15 Kein Selbstläufer

Es braucht Hilfsmittel zur inklusiven Schulentwicklung.

16 Eigentlich sollte er in die Sonderschule

Was inklusive Kulturen und Praktiken bewirken.

Pflichtlektion Zürich

19 – 22 Das MitgliederMagazin der Sektion Zürich Lehrberufe

Volksinitiative Musikschulgesetz JA – Neun starke Stimmen in die BVK – Ablehnung der Initiative «Nur eine Fremdsprache an der Primarschule» – 10ni Pause, Parolen und Agenda

Inklusion II

23 Wo Vielfalt normal ist

Ein Besuch an der Gesamtschule Schüpberg.

25 Gemeinsam neue Möglichkeitsräume schaffen

Ein Praxisbericht aus Südtirol zur Überwindung herausfordernden Verhaltens.

28 Wegweiser und Schrittmacher

Über die Arbeit mit dem Index für Inklusion in Wiener Neudorf (Österreich).

30 Inklusive Entwicklungen gemeinsam mit Kindern

Ein Perspektivenwechsel.

32 Wir machen uns auf den Weg

Das Beispiel Gesamtschule Lohmar in der BRD.

34 Begleitung auf dem Weg zur inklusiven Schule

Über die Arbeit von ProzessbegleiterInnen.

Film

36 Anatole ist anders

Ein Trickfilm über den Umgang mit Anderssein.

Aktuell

38 Ermächtigung – Entmachtung

Eine Bildungsveranstaltung zu Eingriffen staatlicher Behörden in Familien.

39 Kurznachrichten



Zeitschrift für
Bildung, Erziehung
und Wissenschaft

**vpod bildungspolitik 201
April 2017**

Ausgewählte Artikel der aktuellen Nummer der vpod bildungspolitik sind auch auf unserer Homepage zu finden. Jeweils zwei Monate nach Erscheinen sind die vollständigen Hefte als pdf abrufbar: vpod-bildungspolitik.ch

Impressum

Redaktion / Koordinationsstelle

Birmensdorferstr. 67
Postfach 8279, 8036 Zürich
Tel: 044 266 52 17
Fax: 044 266 52 53

Email: redaktion@vpod-bildungspolitik.ch

Homepage: www.vpod-bildungspolitik.ch

Herausgeberin: Trägerschaft im Rahmen des Verbands des Personals öffentlicher Dienste VPOD

Einzelabonnement: Fr. 40.– pro Jahr (5 Nummern)
Einzelheft: Fr. 8.–

Kollektivabonnement: Sektion ZH Lehrberufe; Lehrberufsgruppen AG, BL, BE (ohne Biel), LU, SG.

Satz: erfasst auf Macintosh

Layout: Sarah Maria Lang, Brooklyn

Titelseite Foto: Isabelle Casale-Jost

Druck: Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint fünf Mal jährlich

Redaktionsschluss Heft 202:

8. Mai 2017

Auflage Heft 201: 3800 Exemplare

Zahlungen:

PC 80 - 69140 - 0, vpod bildungspolitik, Zürich

Inserate: Gemäss Tarif 2011; die Redaktion kann die Aufnahme eines Inserates ablehnen.

Redaktion

Verantwortlich im Sinne des Presserechts
Johannes Gruber

Redaktionsgruppe

Susanne Beck-Burg, Roseli Ferreira, Christine Flitner, Fabio Höhener, Markus Holenstein, Ernst Joss, Ute Klotz, Ruedi Lambert (Zeichnungen), Thomas Ragni, Martin Stohler, Ruedi Tobler, Peter Wanzenried

Beteiligt an Heft 201

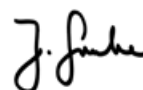
Susanne Abram, Bruno Achermann, Heiner Bielefeldt, Maria-Luise Braunsteiner, Barbara Brokamp, Sandra Däppen, Hermann Flükiger, Irene Gebhardt, Angela Gredler, Barbara Hobi, Walter Kälin, Andreas Köpfer, Sabine Henseler, Kathrin Lemmer, Katrin Meier, Monika Menzel, Ulrike Müller-Harth, Birgitt Schnieders, Esther Steinmann, Andrea Wettstein, Sybille Zürcher

Um die Integration von Kindern mit Behinderungen in die Regelschulen voranzubringen, wurde in der Schweiz bereits Vieles auf den Weg gebracht. Seit 2004 verpflichtet das Behindertengleichstellungsgesetz die Kantone, Integration zu fördern. 2013 ist das Sonderpädagogik-Konkordat in Kraft getreten, welches festhält, dass «integrative Lösungen [...] separierenden Lösungen vorzuziehen [sind], unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes». Mittlerweile sind diesem 16 Kantone beigetreten (OW, SH, VS, GE, LU, VD, FR, TI, AR, BS, BL, UR, GL, NE, JU, ZH). Insbesondere ist in diesem Zusammenhang jedoch auch die Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) durch die Schweiz von Bedeutung, die 2014 erfolgte.

Die BRK geht über das verbreitete Verständnis von «Integration» hinaus, indem Artikel 24 einen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung formuliert. Sprachlich wird dies in der englischen Fassung durch Begriffe wie «inclusive education» und «inclusion» zum Ausdruck gebracht. Dem verschliesst sich die offizielle deutsche Fassung der BRK, indem sie den Begriff «Integration» verwendet. Behindertenverbände haben dagegen protestiert: Es wurde eine Schattenübersetzung der BRK veröffentlicht, die konsequent an dem Begriff der «Inklusion» festhält. Hinter dem Ringen um adäquate Übersetzung stehen Deutungskämpfe darüber, wie weit der Anspruch auf inklusive Bildung unsere Gesellschaft verändern muss. Heiner Bielefeldt beschreibt anschaulich, was Inklusion bedeutet: «Es geht [...] nicht um das Öffnen von Türen und Fenstern, sondern langfristig um die Gestaltung einer Gesellschaft, in der sich alle als Zugehörige erleben können. Dafür müssen, um im Bild zu bleiben, Wände verstellt und manche Mauern eingerissen werden.» (S. 5)

Der politische Wille zur Durchsetzung von Inklusion im Bildungssystem ist bis jetzt kaum zu erkennen. Dafür ist nicht nur die Mutlosigkeit der offiziellen Politik verantwortlich, sondern auch ein Mangel an zivilgesellschaftlichem Druck. Beides muss sich ändern, wenn die Schweiz ihren Verpflichtungen im Rahmen der BRK auch tatsächlich nachkommen will. Entscheidend wird neben gesellschaftlichem Umdenken auch sein, «wie viele Ressourcen für die strukturellen und personellen Bedürfnisse einer inklusiven Schule zur Verfügung gestellt werden (insbesondere Ausbildung der LehrerInnen und Team-Teaching)» (S.9). Wie sehr bereits die im Kanton Zürich stattfindende Integration durch einen Mangel an finanziellen und personellen Ressourcen Schaden nimmt, zeigt das Interview mit der Primarlehrerin Katrin Meier, die zugleich Präsidentin der VPOD Sektion Lehrberufe Zürich und der Verbandskommission «Bildung Erziehung Wissenschaft» ist (vgl. S. 10-11).

Der VPOD bekennt sich seit langem zu einer Schule für alle und unterstützt Reformen und Initiativen hin zu einem inklusiven Bildungssystem. Dies nicht zuletzt mit unserer Zeitschrift «vpod bildungspolitik», die dem Thema Inklusion in regelmässigen Abständen immer wieder Schwerpunkte widmet (z.B. die Nummern 160 und 180). Zur vorliegenden Ausgabe 201 unserer Zeitschrift hat wesentlich Bruno Achermann, ehemaliger Dozent der PH Luzern, beigetragen, der sich als Praxisbegleiter für inklusive Entwicklungen und Konzepte engagiert. Mit seinen Artikeln und Anregungen hat er den aktuellen Schwerpunkt «Inklusive Bildung» geprägt. Wir bedanken uns und freuen uns auf die weitere Zusammenarbeit.



Johannes Gruber
Redaktion vpod bildungspolitik

In der Grande Arche de la Defense (Paris) hat auch die «Federation internationale des ligues des droits de l'Homme» (FIDH) ihren Sitz. Die FIDH ist ein Verband von 184 Menschenrechtsorganisationen und ist in mehr als einhundert Staaten auf allen Erdteilen vertreten.



Menschenrecht auf inklusive Bildung

Das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) ist es, durch gesellschaftliche Öffnung und Inklusion menschliche Würde von Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten. Dies gilt es in der Schweiz erst noch durchzusetzen. Von Heiner Bielefeldt (adaptiert auf Schweizer Verhältnisse von Bruno Achermann)

Im Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen, Artikel 24 Bildung (Zusammenfassung aus der Schattenübersetzung) steht zu lesen:

Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten sie ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen (...) (vgl. Absatz 1).

- Auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben das Recht, zusammen mit andern in der Gemeinschaft, in der sie leben, zur Schule zu gehen (vgl. Absatz 2b).
- Die Vertragsstaaten verpflichten sich in inklusiven Schulen zu individuell angepas-

sten Unterstützungsmassnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet (vgl. Absatz 2c und e).

Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde im Dezember 2006 von der UN-Generalversammlung verabschiedet und ist nach der Ratifizierung durch die beiden Räte Ende April 2014 auch in der Schweiz rechtsverbindlich in Kraft getreten. Über die Inklusion – oder wie man herkömmlich gesagt hat: Integration – von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in die Regelschule wurde auch in der Schweiz seit Jahren kontrovers diskutiert. Bekannt ist, dass in der Schweiz – bei erheblichen Differenzen zwischen den einzelnen Kanto-

nen – immer noch viele Kinder separativ in Sonderschulen unterrichtet werden.

Anders als in der Schweiz hat die Behindertenrechtskonvention in Deutschland sehr viel mehr Aufmerksamkeit gefunden, grosse Erwartungen genährt und insbesondere im Bildungsbereich geradezu Enthusiasmus ausgelöst. Dies liegt wohl vor allem daran, dass die Behindertenverbände aktiv «Ownership» an der Konvention reklamierten und an deren Ausarbeitung in New York einige von ihnen direkt beteiligt waren. Es steht zu erwarten, dass langfristig die Konvention die Behindertenpolitik in Deutschland, in der Schweiz, weltweit verändern wird. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Bildungspolitik hinsichtlich der Belange von Menschen mit einer Behinderung.

Aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen

Gelegentlich trifft man auf das Missverständnis, es gehe in der Behindertenrechtskonvention um «Sonderrechte» für Behinderte, was nach Klientelismus, Privilegienwirtschaft und Pflege von Partikularinteressen klingt. Tatsächlich stimmt das Gegenteil: Wie in jeder Menschenrechtskonvention geht es inhaltlich um Menschenwürde, Freiheit und Gleichheit aller Menschen. Die Behindertenrechtskonvention versteht sich nicht als eine «Sonderkonvention», sondern als Bestandteil des allgemeinen Menschenrechtsschutzes, den sie bekräftigt und zugleich präzisiert. Das «Besondere» an der Konvention ist, wenn man so will, ihre spezifische Perspektive, nämlich der Erfahrungshintergrund von Menschen mit Behinderungen. Die Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen von Menschen mit Behinderungen werden zum Anlass genommen, das Gesamtspektrum der universalen Menschenrechte systematisch durchzudeklinieren, auszudifferenzieren und zu ergänzen.

Alle UN-Menschenrechtskonventionen, auch die Behindertenrechtskonvention, bekräftigen den inneren Zusammenhang zwischen der «Anerkennung der inhärenten Würde» und den «gleichen und unveräußerlichen Rechten aller Mitglieder der menschlichen Familie» (Präambel). Der Begriff der Menschenwürde ist für den Menschenrechtsansatz von schlechthin fundamentaler Bedeutung. In der Behindertenrechtskonvention kommt dies besonders deutlich zum Tragen. Von der Würde ist nicht nur häufiger als in anderen UN-Menschenrechtsdokumenten die Rede. Die Würde wird ausserdem – sehr viel direkter als in anderen Menschenrechtskonventionen – als Gegenstand notwendiger Bewusstseinsbildung angesprochen. Nicht zufällig geschieht dies im Kontext des Rechts auf Bildung.

Die Zielmarke der Behindertenrechtskonvention besagt, dass Menschen mit Behinderungen in der Lage sein sollen, ein Bewusstsein ihrer eigenen Menschenwürde («sense of dignity») zu entwickeln (Art. 24). Diese Aufgabe kann natürlich nicht allein der schulischen Bildung übertragen werden. Denn die Möglichkeit, ein Bewusstsein eigener Würde zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, wird häufig von gesellschaftlichen Einstellungen und Strukturen unterminiert, die bei den Betroffenen das Gefühl verursachen, dass man sie nicht braucht, ja, dass man sich ihrer womöglich sogar schämt. Schulen oder Bahnhofunterführungen ohne Lift, Bücherregale, die von einem Rollstuhl aus unerreichbar sind, Witze über geistig Behinderte, das fast totale Fehlen von Gebärdendolmetschern in der Universität

und zahlreiche andere Barrieren vermitteln Behinderten alltäglich die Botschaft, dass sie nicht dazugehören und dass man ihr kreatives Potenzial nicht wahrnimmt. Faktisch sind auch heute noch Behinderte vielfach «invisible minorities», unsichtbare – genauer: unsichtbar gemachte – Minderheiten, die vom normalen gesellschaftlichen Leben ferngehalten werden.

Gegen diese Tendenz der Absonderung stellt die Konvention die Leitidee einer inklusiven Gesellschaft. In allen gesellschaftlichen Bereichen soll Behinderung als Bestandteil normalen menschlichen Zusammenlebens verstanden und akzeptiert werden. Dies gilt für den Arbeitsmarkt, das Wohnungswesen, Ehe und Familie, Kultur, Politik, das Gesundheitssystem, die Systeme der sozialen Sicherung und eben auch das Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Hochschule. Das allgemeine Menschenrecht auf Bildung, das auch in anderen Konventionen verbürgt ist, enthält in Art. 24 der Behindertenrechtskonvention eine besondere Qualifizierung: Es wird zum Rechtsanspruch auf inklusive Bildung.

Inklusion als gesellschaftliche Öffnung und Veränderung

Viele Behindertenverbände und die Fachwelt haben sich mit guten Gründen dagegen verwahrt, dass der Begriff der Inklusion, der die Konvention als roter Faden durchzieht, in der offiziellen deutschen Übersetzung durchgängig mit «Integration» wiedergegeben wird. Sie sehen darin eine Tendenz, das kritische Veränderungspotenzial der Konvention zu verwässern. Nun mag man darüber streiten, was genau der Unterschied zwischen Inklusion und Integration (bzw. konkret zwischen inklusiver und integrativer Bildung) sein soll. Die Differenz ist schon deshalb nicht ganz leicht zu greifen, weil sich bekanntlich auch hinter dem seit Langem etablierten Begriff der Integration ein ganz unterschiedliches – ein enges oder weites – Verständnis verbergen kann. Sicher ist jedenfalls, dass die Konvention mit dem Leitbegriff der Inklusion weit über die herkömmliche Integrationspolitik hinausweist.

Bildhaft gesprochen geht es nicht mehr lediglich darum, innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen – zum Beispiel innerhalb des bestehenden Bildungssystems – die Türen zu öffnen, um nach Massgabe des Möglichen auch für Behinderte etwas Platz zu schaffen. Vielmehr soll die Architektur der Gesellschaft im Ganzen auf den Prüfstand gestellt werden. Alle gesellschaftlichen Subsysteme sollen so verstanden und gestaltet werden, dass Menschen mit einer Beeinträchtigung selbstverständlich dabei sind und nicht mehr behindert werden. Es geht also nicht um das Öffnen von Türen und

Fenstern, sondern langfristig um die Gestaltung einer Gesellschaft, in der sich alle als Zugehörige erleben können. Dafür müssen, um im Bild zu bleiben, Wände verstellt und manche Mauern eingerissen werden.

Der Anspruch der inklusiven Bildung lässt sich allerdings nicht auf eine schlichte Formel bringen. Er ist nicht etwa gleichbedeutend mit der pauschalen Abschaffung des Sonderschulwesens, und es wäre nachgerade absurd, den Begriff der Inklusion zum Vorwand für den Abbau sonderpädagogischer Fachkompetenz zu nehmen. Eine Billiglösung inklusiver Bildung kann und darf es nicht geben. Bekanntlich sind die Formen von Behinderung höchst unterschiedlich. Dass etwa Gehörlose Wert darauflegen, die Gebärdensprache in eigens dafür spezialisierten Einrichtungen in der gebotenen Intensität zu erlernen, ist mehr als verständlich. Da der Menschenrechtsansatz die Würde und die grundlegenden Rechte des Individuums ins Zentrum stellt, müssen die ganz unterschiedlichen Interessen und Förderbedarfe Ausgangspunkt aller Reformüberlegungen sein.

Kinder und Eltern, die einen Besuch der Regelschule wünschen, haben fortan – und dies ist neu – einen menschenrechtlich verbürgten Anspruch darauf. Ihr Begehren schlichtweg mit Hinweis auf bestehende Engpässe und Organisationsprobleme abzuweisen, wie dies immer noch nachweislich in vielen Fällen geschieht, wird deshalb von nun an nicht mehr möglich sein. Die Behindertenrechtskonvention signalisiert somit einen grundlegenden Perspektivwechsel: An die Stelle pragmatischen Ermessens der Schuladministration tritt der Primat des Menschenrechts auf inklusive Bildung.

Ein grundsätzlicher Einwand gegen das Leitbild inklusiver Bildung besagt, dass es für viele Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sinnvoll sei, einen «Schonraum» zu haben. Gewiss: Schonräume muss es geben. Die inklusive Gesellschaft, auf die die Konvention zielt, muss eine Gesellschaft sein, in der, bildhaft gesprochen, auch Nischen, Sofaecken und Ruhezone existieren. Eine Gesellschaft ohne Schonräume wäre eine Horrorvorstellung. Es ist aber nicht einzusehen, dass man einen Teil der Bevölkerung – nämlich Behinderte – pauschal in die Schonräume einweist und den Rest der Bevölkerung davon fernhält. Dies gilt gerade auch für das Bildungswesen.

Rechtsanspruch und praktische Umsetzung

Wie nun steht es um die praktische Umsetzung der Konvention? Handelt es sich bei der Behindertenrechtskonvention um eine allenfalls langfristig zu realisierende Idealvorstellung, vielleicht sogar um eine blosser Utopie, oder formuliert sie angewend-

bare Rechtsnormen, die hier und jetzt gegebenenfalls auch gerichtlich durchgesetzt werden können? Diese Frage erfordert eine komplexe Antwort.

Rechtliche Geltung: Zunächst ist zu sagen, dass die Konvention für die Schweiz völkerrechtlich verbindlich ist. Nach der im

«Zunächst ist zu sagen, dass die Konvention für die Schweiz völkerrechtlich verbindlich ist. Nach der im April 2014 erfolgten Ratifikation sind alle staatlichen Organe – Bund, Kantone und Gemeinden – an sie gebunden.»

April 2014 erfolgten Ratifikation sind alle staatlichen Organe – Bund, Kantone und Gemeinden – an sie gebunden. (...) Menschenrechtskonventionen gelten nicht nur für die Bundesebene, sondern binden den Staat insgesamt, also selbstverständlich auch die Kantone¹ (vgl. dazu Kälin u.a., 2008).

Von der Frage der rechtlichen Geltung zu unterscheiden ist die Frage der direkten Anwendbarkeit durch Behörden und Gerichte. Vollumfänglich anwendbar wird die Konvention erst dann sein, wenn Bund und Kantone Gesetze erlassen, durch die der mit der Konvention gesetzte neue Standard in konkrete innerstaatliche Rechtsnormen hinein übersetzt wird. Was etwa bezüglich des Rechts auf inklusive Bildung (Art. 24) im Konventionstext selbst in wenigen Zeilen

festgelegt ist, bedarf einer ausführlichen innerstaatlichen Ausgestaltung in den Schulgesetzen, um in Administration und Rechtsprechung voll wirksam zu werden. Immerhin hat der Bundesrat anerkannt, dass das Verbot Menschen im Bildungswesen wegen ihrer Behinderung zu diskriminieren (Art. 24 Abs. 1) direkt anwendbar ist.²

Darüber hinaus hindert die Gerichte nichts daran, die Konvention jederzeit zu Rate zu ziehen. Denn rechtlich bindend ist sie ja bereits, und manche ihrer Normen sind hinreichend präzise formuliert, sodass Gerichte sich in ihrer Entscheidungsfindung daran orientieren können, etwa bei der Auslegung des Anspruchs auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht gemäss Artikel 19 Bundesverfassung, der auch für Kinder mit Behinderungen gilt. Gerade in Gerichtsverfahren, die der Durchsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung dienen, können Betroffene und ihre Eltern sich auch heute schon durchaus auf die Konvention berufen.

Veränderungsdruck erhöhen

Unabhängig von der Frage gerichtlicher Durchsetzung kann die Konvention ausserdem bereits hier und heute als gesellschaftspolitische Berufungsgrundlage dienen. Sie verhilft dazu, die Argumentationspflichten grundlegend neu zu verteilen. Zwar versteht es sich von selbst, dass der hohe Anspruch einer inklusiven Gesellschaft nicht mit einem Schlag verwirklicht werden kann. Die Verfasserinnen und Verfasser der Konvention waren realistisch genug, um zu wissen, dass auch ökonomische Zwänge und Engpässe berücksichtigt werden müssen. Der allseits beliebte Ressourcenvorbehalt, wonach man sich humanitär wünschenswerte Entwicklungen auf absehbare Zeit leider nicht leisten könne, wird in der Konvention seinerseits unter einen menschenrechtlichen Vorbehalt gestellt. Das Ressourcenargument verliert dadurch seinen hermetischen Charakter.

Das heisst: Wenn eine Gemeinde oder eine Schulverwaltung sich darauf beruft, dass man sich diese oder jene von der Konvention geforderte inklusionspolitische Massnahme derzeit ökonomisch nicht leisten könne, muss sie die Gründe schon genauer darlegen. Und man kann ihr darüber hinaus abverlangen, einen Plan vorzulegen, bis wann denn die geforderten Massnahmen gegebenenfalls umgesetzt werden können.

Mit anderen Worten: Die Konvention sorgt dafür, dass die Karten neu gemischt und die Argumentationslasten – zugunsten der Inklusion von Menschen mit einer Beeinträchtigung – generell neu verteilt werden. Die Behindertenrechtskonvention setzt nicht nur neue inhaltliche Standards, sondern enthält auch Vorgaben für ein regelmässiges Monitoring. Leider hat die Schweiz bisher weder die von der Konvention geforderte Monitoringstelle zur Begleitung und innerstaatlichen Überwachung der Anwendung der Konvention (Art. 33) geschaffen, noch das Zusatzprotokoll zur Behindertenrechtskonvention unterzeichnet. Damit ist es in der Schweiz – anders als in unseren Nachbarstaaten – zurzeit nicht möglich, nach erfolglosen innerstaatlichen Beschwerden sich auch noch an den UN-Ausschuss für die Rechte Behinderter in Genf zu wenden.

Bereits nach zwei Jahren – im Sommer 2016 – musste die Schweiz gemäss Artikel 35 der Konvention ihren ersten Bericht über die Umsetzung der Konventionspflichten in Genf vorlegen. Solche Staatenberichte werden auch in Zukunft periodisch fällig sein. Bei der kritischen Prüfung dieses Berichtes ist der UN-Ausschuss für die Rechte Behinderter frei, auch Informationen aus nichtstaatlichen Quellen zu berücksichtigen – zum Beispiel von den Behindertenverbänden und anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen. Leider können diese in der Schweiz – anders als z.B. in Deutschland – (noch) nicht auf die Unterstützung durch die oben erwähnte Monitoringstelle zählen, da die Schweiz diesen verbindlichen Teil der Konvention bis jetzt noch nicht umgesetzt hat.

Durch eine kritische Alternativberichterstattung an den UN-Ausschuss können zivilgesellschaftliche Organisationen dazu beitragen, den Veränderungsdruck, der von der Behindertenrechtskonvention auf die Politik des Bundes und der Kantone ausgeht, zu erhöhen und sukzessive zu präzisieren. Es wäre wünschenswert, wenn auch die Fachverbände der Sonderpädagogik und ganz besonders auch der allgemeinen Pädagogik diese Möglichkeit nutzen würden, um ihre Expertise und ihren Einfluss zur Durchsetzung des Menschenrechts auf inklusive Bildung in der Schweiz stärker einzubringen. ■

¹ Kälin, W., Künzli, J., Wytenbach, J., Schneider, A. & Akagündüz, S. (2008): Öffentliche Konsequenzen einer Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Schweiz. Gutachten zuhanden des Generalsekretariats GD-EDI. Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB. Bern: Institut für öffentliches Recht der Universität Bern.

² Botschaft zur Genehmigung des Übereinkommens vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 19. Dezember 2012, Bundesblatt 2013, S. 700.

Dieser Artikel wurde kurz nach der Ratifizierung der UN-Konvention durch die Bundesrepublik Deutschland vom damaligen Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte, **Prof. Dr. Heiner Bielefeldt** verfasst. Er ist erschienen in der Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nebengebiete, 79. Jahrg., S. 66-69 (2010). © Ernst Reinhardt Verlag München Basel.

Bruno Achermann war Dozent und Studienleiter des Weiterbildungsmasters Integrative Förderung der PH Luzern. Er hat – mit Zustimmung des Autors – im Gespräch mit **Prof. em. Dr. Walter Kälin** (Universität Bern) den Artikel für Schweizer Verhältnisse adaptiert und eine Wiederverwertungsgenehmigung vom Verlag Ernst Reinhardt, München, erhalten. Kontakt: achermail@bluewin.ch



ist nüchtern verfasst in einem politischen und gesellschaftlichen Klima, das weitherum nicht als menschenrechts- und inklusionsfreundlich bezeichnet werden kann.

Kantonale Entwicklungen

Es ist kaum möglich, nationale inklusive Entwicklungen zu erkennen und darzustellen. Exemplarisch sei hier kurz der aktuelle Stand integrativer Entwicklungen in vier Deutschschweizer Kantonen skizziert.

Der Kanton Basel-Stadt ist in Richtung Inklusion unterwegs. Im Nachbarkanton Basel-Land wird nach wie vor auch über kleine Schritte gestritten. Es werden weniger Kinder separiert, die Quote ist aber nach wie vor landesweit die höchste.

Im Kanton Bern werden auch Kinder und Jugendliche integriert. Im Rahmen eines «Pädagogischen Dialogs sollen die LehrerInnen sowie die Schulleitenden aktiv zur Weiterentwicklung des Unterrichts und der Schule beitragen und Freiräume nutzen» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016). Auf der Basis von Freiwilligkeit gibt es beeindruckende Projekte und inklusive Entwicklungen, auch in öffentlichen Schulen. Ein Recht auf Teilhabe und angemessene Unterstützung fehlen aber auch in Bern.

Der Regierungsrat des Kantons Luzern hat 2011 einen bedeutenden Systemwechsel verordnet. Die Kleinklassen wurden aufgehoben und die Integrative Förderung (IF) dieser Kinder in Regelklassen beschlossen. Die Ressourcen für die IF fließen im Kanton Luzern seither an die Schule. Der Bedarf der einzelnen Kinder muss für die Ressourcenzuteilung im sogenannten niederschweligen Bereich nicht mehr individuell diagnostiziert werden.

Diese Entwicklungen der Regelschulen wirkten sich auch auf die Sonderschulung (Bereich der verstärkten Massnahmen) aus. Das Sonderschulkonzept legt fest, dass integrative Massnahmen den separativen Massnahmen nach Möglichkeit vorzuziehen sind (vgl. Kantonales Konzept für die Sonderschulung, 2012). Gemäss Schulstatistik ist die Quote der (diagnostizierten) SonderschülerInnen von 2005 bis 2015 von 2.0 auf 3.2 Prozent angestiegen (vgl. Dienststelle Volksschulbildung, Zahlenspiegel 2016/17). Auch hier dürfte der Grund für den starken Anstieg der Quote die deutlich höhere, auf das Individuum zugeschnittene Ressourcenzuteilung sein. Ausgestattet mit einer Diagnose und zusätzlichen Ressourcen werden dann die neu geschaffenen SonderschülerInnen wieder in die Regelschule integriert (sogenannte «integrative Sonderschulung»). Innerhalb von drei Jahren steigt der Anteil der integrativ beschulten Lernenden mit Sonderschulmassnahmen von 24.5 auf 35.9 Prozent, sodass am Ende wieder gut 2 Prozent aller Kinder/ Jugendlichen separiert eine Sonderschule besuchen.¹

Wo steht die Schweiz hinsichtlich Inklusion?

Die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention scheitert bereits daran, dass die offizielle Schweiz das Ziel der Inklusion, dessen Verfolgung im Sinne der BRK gesellschaftliche Veränderungen erfordern würde, bis anhin ignoriert. Von Bruno Achermann

Im April 2014 wurde die Behindertenrechtskonvention durch die Schweiz unterzeichnet und so auch hierzulande in Kraft gesetzt. Im Sommer 2016 ist ein «Erster Bericht der Schweizer Regierung über die Umsetzung der BRK» erschienen. Dies müsste der Ort sein, an dem inklusive Entwicklungen der vergangenen Jahre dargestellt werden. Der Staatenbericht, den die Schweiz zwei Jahre nach der Unterzeichnung der BRK an den UN-Ausschuss in Genf übermittelt hat, beschreibt aber lediglich «die in der Schweiz geltenden gesetzlichen, administrativen, gerichtlichen oder anderen Massnahmen in Bezug auf die in der Konvention garantierten Rechte. Dabei vermittelt der Bericht ein Bild der tatsächlichen Situation [...]» (Erster Bericht der Schweizer Regierung über die Umsetzung der BRK, 2016, S. 1). Der Artikel 35 der BRK aber fordert die Unterzeichnerstaaten auf, «einen umfassenden Bericht

über die Massnahmen, die er zur Erfüllung seiner Verpflichtungen aus dem Übereinkommen getroffen hat, und über die dabei erzielten Fortschritte» Bericht zu erstatten (vgl. Vereinte Nationen 2006, Artikel 35, Abs. 1). Der erste Staatenbericht zeigt auf, dass in der Zeit nach der Ratifizierung der Konvention keine Massnahmen eingeleitet wurden und kaum erkennbare Entwicklungen zu verzeichnen sind, die auf die BRK zurückzuführen sind. Es werden offene, allgemeine Ziele formuliert, ohne Aktionsplan, ohne Angaben dazu, wie die Absichtserklärungen auf nationaler und insbesondere auch auf kantonaler Ebene erreicht werden sollen. Zum Thema Bildung ist Folgendes zu lesen: «Wichtige Weichenstellungen gab es auch in anderen für die Rechte der Menschen mit Behinderungen relevanten Bereichen wie zum Beispiel bei der Bildung» (Schweizerischer Bundesrat 2016, S. 7). Dieser Bericht

Hat die Schweiz die UN-Behindertenrechtskonvention bereits umgesetzt?

Obwohl es offensichtlich einen grossen Handlungsbedarf gibt, war und ist die BRK in der Schweiz kein öffentliches Thema. Ein Diskurs über Fragen der Inklusion ist weder in der Politik, noch in der Gesellschaft und in den Medien wahrnehmbar.

Zwei Jahre nach dem Inkrafttreten der BRK konstatierte Judith Hollenweger (2016, 11f.) in der Zeitschrift *vpod bildungspolitik*, es sei erstaunlich ruhig in der Schweizer Bildungslandschaft. Sie formuliert eine ganze Reihe wichtiger Fragen, die auf der Folie eines neuen, menschenrechtlich begründeten Umgangs mit Behinderung öffentlich diskutiert werden müsste. Es fehlt eine neue gesetzliche und damit politische Zielvorgabe, welche die mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention eingegangenen Verpflichtungen, so auch den Art. 24, national und kantonale umsetzt. Ebenso fehlen verbindliche Aktionspläne auf nationaler und kantonaler Ebene für ein kohärentes, auf Inklusion ausgerichtetes Bildungsangebot. Dies ist aber eine Bedingung für das schrittweise Vorankommen einer inklusiven Entwicklung. Der Bundesrat sagt in seiner Botschaft zur Genehmigung der BRK: «Mit dem Beitritt zum Übereinkommen bekräftigt die Schweiz, dass sie sich konsequent für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen einsetzt, wozu sie sich bereits mit dem vor zehn Jahren in Kraft getretenen Behindertengleichstellungsgesetz verpflichtet hat» (Schweizerischer Bundesrat, 2014).

Entgegen der Behauptung erfüllt das Behindertengleichstellungsgesetz aber die Ansprüche der BRK nicht. Eine ganze Reihe von Gründen spricht dafür, dass das Behindertengleichstellungsgesetz dem Geist und dem Inhalt der BRK angepasst werden muss (vgl. dazu auch Kälin u.a., 2008).

In der Behindertenrechtskonvention Art 24 heisst es: «Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass [...]

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden [...]

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmassnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden» (Vereinte Nationen 2006, S. 17f.).

Da wirkt der Schweizerische Bundesrat in seiner Botschaft an das Parlament schon recht abenteuerlich:

«Der Bundesrat ist der Ansicht, dass das Übereinkommen im Bereich der obligatorischen Schule von den Kantonen nicht mehr verlangt als die erwähnten Garantien der Bundesverfassung und als Artikel 20 BehiG: Das Übereinkommen zielt ebenfalls primär auf die Integration von behinderten Kindern, was aber nicht bedeutet, dass nicht mehr auf die spezifischen Interessen des einzelnen Kindes im Rahmen einer Sonderschule eingegangen werden kann. Im Rahmen der aufgeführten Grundsätze haben behinderte Kinder, welche auf eine besondere schulische Infrastruktur angewiesen sind, auch weiterhin einen Anspruch darauf. Zentral ist das Wohl des Kindes.

Aus den Materialien zu den Übereinkommensentwürfen geht hervor, dass mit Artikel 24 Absatz 2 Buchstabe b keine Pflicht zum Besuch der Regelschule geschaffen werden soll, wenn dies mit den Bedürfnissen der Kinder nicht vereinbar ist. Die Konvention statuiert ebenso wenig wie Artikel 28 KRK ein absolutes Recht der Eltern, die Schulform für ihre Kinder auszuwählen; die Wahl der Eltern steht zudem unter dem Vorbehalt des Kindesinteresses (Art. 3 KRK)» (Schweizerischer Bundesrat 2012, 702).

Recht auf Inklusion scheitert an politischem Willen

Diese Argumentation des Bundesrates ist nicht nachvollziehbar, weil sie den Geist der BRK nicht aufnimmt. «Das Übereinkommen [damit ist die BRK gemeint, Anmerkung des Verfassers] zielt ebenfalls primär auf die Integration von behinderten Kindern, was aber nicht bedeutet, dass nicht mehr auf die spezifischen Interessen des einzelnen Kindes im Rahmen einer Sonderschule eingegangen werden kann» (Schweizerischer Bundesrat 2012). Die BRK betont die Würde und die gleichen Rechte jedes Menschen, so auch der Menschen mit einer Behinderung. Das bedeutet, dass gemäss BRK die spezifischen Interessen des einzelnen Kindes hochgehalten werden müssen, z.B. mit «individuell angepassten Unterstützungsmassnahmen»! Die BRK aber legt Wert darauf, dass es im Interesse des Kindes sei, «gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben» auch zu lernen.

In diesem Zusammenhang müsste auch die Frage nach dem Elternwahlrecht diskutiert werden. Die BRK legt – ebenso wie die Kinderrechtskonvention – nahe, dass dem Kind/Jugendlichen bei wichtigen Entscheidungen eine selbstbestimmende Rolle zukommen muss. In den abschliessenden Bemerkungen zum Staatenbericht Deutschlands hält der UN-Ausschuss denn auch fest, dass «im Interesse der Inklusion [...] das segregierte Schulwesen zurückzubauen» sei, und er empfiehlt, «dass Regelschulen mit sofortiger Wirkung Kinder mit Behin-

«Entgegen der Behauptung erfüllt das Behindertengleichstellungsgesetz [...] die Ansprüche der BRK nicht.»

derungen aufnehmen, sofern dies deren Willensentscheidung ist».

Hier zumindest wird dem Kind das Recht zugesprochen, sich für die Regelschule zu entscheiden. Die Regelschule hätte in diesem Fall die Pflicht, das Kind aufzunehmen und eine dem Kind angemessene Infrastruktur zur Verfügung zu stellen, sofern es das braucht. Eine Pflicht, dass Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung die Regelschule besuchen müssten, ist nicht Gegenstand der BRK. Es geht nicht um die Besuchspflicht, sondern um die Angebotspflicht des Staates, sodass auch jedes Kind, ungeachtet seiner unterschiedlichen Voraussetzungen «gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen» (BRK) hat.

Dieses Recht hat zur Folge, dass der Vertragsstaat, bzw. die Kantone in den Regelschulen und in weiterführenden Schulen angemessene Unterstützungsmassnahmen und die damit verbundenen ökonomischen und personellen Ressourcen zur Verfügung stellen müssten.

Es ist überhaupt nicht einzusehen, weshalb geeignete Unterstützungsmassnahmen beziehungsweise eine besondere schulische Infrastruktur bloss in der Sonderschule angeboten werden könnten, wie dies der Schweizerische Bundesrat (2012) suggeriert. Auch die Kostenfrage – dazu gibt es verschiedene Gutachten – spricht nicht dafür, dass Sonderschulen ein qualitativ hochstehendes Angebot günstiger oder qualitativ besser anbieten können als Regelschulen.

Die offizielle Schweiz klammert sich noch immer weitgehend unreflektiert an die offizielle deutschsprachige Übersetzung, obwohl der UN-Ausschuss für die BRK sich schon mehrfach unmissverständlich für die Verwendung des Inklusionsbegriffs aussprach.

«Die Behindertenrechtskonvention verwendet den Begriff «Inklusion», welcher anders als das Konzept der Einzelintegration eine umfassende strukturelle Ausrichtung

der Schule auf Diversität beinhaltet. Bei der Umsetzung auf kantonaler Ebene wird man sich damit auseinandersetzen müssen, wie die Struktur des Grundschulangebotes dieser Vorgabe gerecht werden kann. Der Erfolg der Umsetzung wird namentlich auch davon abhängen, wie viele Ressourcen für die strukturellen und personellen Bedürfnisse einer inklusiven Schule zur Verfügung gestellt werden (insbesondere Ausbildung der LehrerInnen und Team-Teaching)» (Kälin u.a., 2008).

Das Behindertengleichstellungsgesetz (2004) bezieht sich auf Kinder und Jugendliche. Artikel 24 der BRK aber bezieht sich auf das ganze Bildungssystem, so auch auf die weiterführende nachobligatorische Bildung bis zur Hochschule.

Das Behindertengleichstellungsgesetz (2004) formuliert Grenzen der Integration. Art. 20, 2: «Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.»

Das Zusatzprotokoll zur BRK, das ein Individualbeschwerderecht vorsieht, wurde von der Schweiz bewusst nicht unterzeichnet. Der Bundesrat argumentiert, er wolle zuerst mit dem UN-Ausschuss Erfahrungen machen und erst dann das weitere Vorgehen prüfen. Der Beitritt zur BRK wurde «lustlos bis widerwillig beschlossen, dem internationalen Image zuliebe», stellt Ruedi Tobler, ein Schweizer Menschenrechtsexperte, fest. Immerhin wurde von keiner Seite ein Referendum zur Ablehnung eines Beitritts zur UN-BRK ergriffen (vgl. Tobler, 2015).

Eine langfristige Herausforderung

Der erste «Bericht der Schweizer Regierung über die Umsetzung der BRK» berücksichtigt auch die Sicht der Behindertenorganisa-

tionen, vertreten durch Inclusion Handicap², die Dachorganisation der Behindertenorganisationen der Schweiz. Diese Organisation hatte die Möglichkeit, ihre Positionen und zentrale Anliegen bereits im ersten Staatenbericht kurz darzulegen. Im Anhang des Berichts der Schweizer Regierung schreibt der Dachverband in einer ersten allgemeinen Würdigung:

«Eine inklusive Schweiz, in der Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen selbstbestimmt leben können, liegt trotz teilweise bestehender Rechtsgrundlagen noch in weiter Ferne. [...] Damit das Bildungssystem der Schweiz inklusiv im Sinne der BRK wird, ist eine grundlegende Anpassung des Systems und der rechtlichen Grundlagen erforderlich» (Inclusion Handicap, Anhang in: Schweizerischer Bundesrat 2016, S. 62).

Im September 2016 ist der «allgemeine Kommentar» (general comment) Nr. 4, 2016 zum Artikel 24: Recht auf inklusive Bildung des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen erschienen (UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2016). Der Ausschuss erinnert in seinen allgemeinen Bemerkungen an die Verpflichtungen, die die Unterzeichnerstaaten eingegangen sind, präzisiert und erläutert den Artikel 24 und macht Empfehlungen in 73 Punkten.

Für das Schweizerische Bildungssystem mit seinen 26 Kantonen ist die BRK eine langfristige und grosse Herausforderung. Es ist vorauszusehen, dass der UN-Ausschuss dem Bundesrat erhebliche Versäumnisse vorhalten und umfangreiche Empfehlungen machen wird. Und es ist nicht unwahrscheinlich, dass einflussreiche gesellschaftliche Gruppen sich gegen diese [erneute] «Einmischung» in die inneren Angelegenheiten der Schweiz lautstark verwahren werden. Oder noch wahrscheinlicher: Man wird kommentarlos darüber hinweggehen.

Damit die Prinzipien der Behinderten-

rechtskonvention auch in die Schweizer Bildungslandschaft Einzug haben, braucht es gut informierte zivilgesellschaftliche Akteur*innen, die unmissverständlich die gleiche Würde und Gleichberechtigung aller Menschen einfordern, die Nicht-Diskriminierung, die volle und wirksame Teilhabe, die Achtung vor der Verschiedenheit der Menschen und die Chancengleichheit. Und es braucht Politiker, Parteien, Kantone und Schulen, die auch in einem anspruchsvollen politischen Umfeld nicht lockerlassen.

Eine Monitoringstelle zur Schaffung eines innerstaatlichen Koordinierungsmechanismus und zur Überwachung der Konvention, wie dies Artikel 33 der Konvention vorsieht, wurde bisher nicht geschaffen. Kälin u.a. (2008, S. 35-37) haben in einem vom Bund eingeholten Gutachten unmissverständlich dargelegt, dass diese Haltung im Widerspruch zur Konvention und nicht haltbar sei. Eine unabhängige Monitoringstelle wäre aber von sehr grosser Bedeutung, insbesondere auch für die Förderung inklusiver Entwicklungen im Bildungsbereich, die – wie bekannt – grossteils in der Verantwortung der Kantone liegt.

Artikel 8 der BRK nimmt die Unterzeichnerstaaten in die Pflicht, die Bewusstseinsbildung sofort und wirksam zu entwickeln. Die Schweizer Regierung, die nationalen Parlamente ebenso wie die Kantone müssen sich mit der BRK auseinandersetzen. Die Zivilgesellschaft, die Politik und die Medien sind gefordert, politische Veränderungen anzustossen. In diesen Meinungsbildungs- und Veränderungsprozess gilt es nicht zuletzt auch Menschen mit Behinderungen einzubeziehen. ■

Bruno Achermann ist Mitherausgeber des Index für Inklusion 2017. Er ist Prozessberater für Inklusive Entwicklungen und Konzepte und Vorstandsmitglied des Vereins Volksschule ohne Selektion VSoS. E-Mail: achermail@bluewin.ch

Fussnoten

1 Ein etwas umfangreicherer Artikel zum Stand der integrativen Entwicklung in mehreren Schweizer Kantonen, vgl. Zeitschrift inklusion-online vom Mai 2017.

2 Inclusion Handicap ist der Dachverband der Behindertenorganisationen der Schweiz. Er vertritt die gemeinsamen Interessen von 23 Organisationen und deren Mitglieder gegenüber den Behörden, der Politik und der Wirtschaft.

Literatur

Bildungs- und Kulturdepartement des Kt. Luzern, Dienststelle Volksschule (2017): Zahlenspiegel 2016/17. https://volksschulbildung.lu.ch/syst_schulen/ss_schulsystem/ss_syst_statistiken (Stand: 18.03.2017).

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfadens für Schulentwicklung. Adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme und herausgegeben von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo,

Elisabeth Plate, Andrea Platte. Weinheim/Basel: Beltz.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016): Medienmitteilung. http://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/ueber-die-direktion/medien.meldungNeu.html/portal/de/meldungen/mm/2015/01/20150122_1139_unterricht_weiterentwickelnundfreiraumenutzen (Stand: 02.11.2016).

Hollenweger, Judith (2016): Inklusion. Kein Handlungsbedarf? In: Bildungspolitik, 196, April 2016, S. 11-12

Kälin, Walter; Künzli, Jörg; Wyttenbach, Judith; Schneider, Annina & Akagündüz, Sabina. (2008): Mögliche Konsequenzen einer Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Schweiz. Gutachten zuhanden des Generalsekretariats GS-EDI / Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB. Bern: Universität Bern, Institut für öffentliches Recht.

Regierungsrat des Kantons Luzern (2011): Verordnung über die Förderangebot der

Volksschule. SRL 406. <http://srl.lu.ch/frontend/versions/2754> (Stand: 03.03.2017).

Schweizerische Eidgenossenschaft (2004): Behindertengleichstellungsgesetz. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html> (Stand 08.11.2016).

Schweizerischer Bundesrat (2014): Beitritt der Schweiz zur UNO-Behindertenrechtskonvention. <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msgid-52666.html> (Stand: 10.11.2016).

Schweizerischer Bundesrat, Schweizerisches Departement des Innern (2016): Rechte der Menschen mit Behinderungen: Erster Bericht der Schweiz über die Umsetzung der BRK an die UNO. <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/staatenbericht.html> (Stand: 02.11.2016).

Tobler, Ruedi (2014): Inklusive Bildung: Modejargon oder Paradigmenwechsel

im Bildungswesen? Bern: Berner Schule 9/2014, S. 5.

UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen: General Comment No. 4, Article 24, The right to inclusive education. <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCR4RightEducation.aspx> (Stand: 02.11.2016).

Übersetzung vom deutschen Bundesministerium für Arbeit und Soziales BMAS. http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/UN_BRK/Allgemeine_Kommentare/allgemeine_kommentare_node.html (in Vorbereitung).

Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, kurz BRK) <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html> (Stand: 10.11.2016).

Zeitschrift Inklusion online <http://www.inklusion-online.net> (Stand: 03.03.2017)

Ein Trümmerfeld für alle?

Ein Gespräch mit **Katrin Meier, Präsidentin Sektion Lehrberufe Zürich**, über den Stand von Integration im Kanton Zürich. *Die Fragen stellte Christine Flitner.*



«Wird die Integration wirklich ernst genommen, dann [wird] die Schule umgebaut und der Beruf der Lehrerin / des Lehrers grundlegend verändert»

Mit «Integrative Schule – eine Schule für alle» überschrieb der VPOD im Jahre 2009 voller Hoffnung sein Grundlagenpapier und formulierte, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssten, damit die wünschenswerte und notwendige Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen gelingen könnte. Schon damals war klar, dass die Frage der Ressourcen matchentscheidend sein würde.

Seither sind zahlreiche Abbaupakete, «Leistungsüberprüfungen», «Entlastungsprogramme» und «mésures d'efficience» über die Kantone gerollt (worden), und der Bildungsbereich sieht sich darüber hinaus mit vielen weiteren Reformen und Veränderungsprozessen konfrontiert, die ebenfalls Engagement, Energie und finanzielle Ressourcen benötigen. So liegt der Verdacht nahe, dass das mit Hoffnung und Skepsis gestartete Projekt nicht wirklich in die Gänge gekommen ist.

Die Lehrpersonen sind die wichtigsten Akteure bei der Umsetzung der integrativen Schulen. Ob die Integration gelingt, hängt massgeblich von den Rahmenbedingungen und der Unterstützung ab, die sie erhalten. Der VPOD hatte daher von Anfang darauf hingewiesen, dass die Bedingungen an den Schulen entsprechend angepasst werden müssten. Unter anderem braucht es an den Schulen kleinere Klassen, mehr Vorbereitungszeit, Zusatzlektionen durch Lehrkräfte für Interkulturelle Pädagogik, für integrierten heilpädagogischen Unter-

richt, für Zusatz- und Spezialunterricht, Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und anderen Fachkräfte und Zeit für den Erfahrungsaustausch unter den betroffenen Personen und Stellen.

Was ist daraus geworden? Wie sieht die Praxis heute aus? «Die Integration ist gescheitert», meint Katrin Meier, Lehrerin in einer altersdurchmischten Klasse in Zürich und Präsidentin der Verbandskommission Bildung, Erziehung, Wissenschaft.

Das sind harte Worte. Inwiefern ist die Integration gescheitert?

Katrin Meier: Das ist richtig, so schwarz auf weiss tönt es knallhart. Ich möchte das gerne genauer erklären. Die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in die Regelschulen ist eine grosse Herausforderung und gleichzeitig eine grosse Chance für alle Beteiligten. Die derzeitige Praxis zeigt, dass viele Lehrerinnen und Lehrer (zu) wenig Unterstützung erhalten. Sie fühlen sich allein gelassen und sind mit den neuen Aufgaben zum Teil überfordert. Die daraus resultierende Skepsis dem Projekt der Integration gegenüber ist zwar nachvollziehbar, gefährdet aber die Umsetzung dieses überaus wichtigen Projektes. Wird die Integration wirklich ernst genommen, dann handelt es sich um einen grundsätzlichen Schulentwicklungsprozess, mit welchem die obligatorische Schule umgebaut und der Beruf der Lehrerin / des Lehrers grundlegend

verändert wird. Entscheidend dafür ist, dass in der obligatorischen Schule keine Selektion mehr stattfindet. Aus meiner Sicht ist die Integration gescheitert, weil die Umsetzung «einer Schule für alle» abhängig ist vom Wohnort, den Behörden, der Schulleitung und nicht zuletzt von der Lehrperson. Das darf aber nicht sein! Alle Kinder haben Anrecht auf eine Unterstützung, welche auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist. Das Gelingen der Integration darf nicht vom persönlichen Engagement der Lehrpersonen oder vom zufälligen Wohnort und der dortigen Budgetpolitik abhängig sein.

Was hat sich in deiner Arbeit konkret geändert seit 2009? Und ist für die Kinder etwas anders geworden?

Katrin Meier: Seit ich unterrichte, versuche ich alle Kinder aus dem Quartier zu integrieren. Verändert hat sich, dass ich heute spezifische Unterstützung erhalte. Habe ich früher für einen Schüler mit einer Dyslexie selber alle Textaufgaben für den Unterricht als Audiodateien aufgenommen, so dass er zumindest im Matheunterricht dem Stoff folgen und die Aufgaben auch selbständig lösen konnte, steht mir heute eine Heilpädagogin zur Seite. Ich kann – zumindest im Kanton Zürich – situative Unterstützung beantragen. Das bedeutet, dass ich für eine Schülerin oder einen Schüler zusätzliche Lektionen fordern kann, in welchen eine zweite Lehrperson im Zimmer ist und mich beim Unterrichten unterstützt.

Leider aber sind die Kontingente bezüglich dieser Lektionen, Logopädie oder heilpädagogischer Unterstützung beschränkt. Nur schon auf den Termin für eine Abklärung

muss ich teilweise monatelang warten. Sobald klar ist, dass das Kind Therapie oder eine spezifische Unterstützung braucht, kommt es auf eine Warteliste ... bis zur Umsetzung der beschlossenen Massnahmen bin ich weiterhin allein dafür verantwortlich, dass das Kind seinen besonderen Bedürfnissen angepasst unterrichtet wird.

Du hast auch nach Veränderungen für die Kinder gefragt: Von der Heterogenität im Schulzimmer profitieren alle Schülerinnen und Schüler. Weil offensichtlich ist, dass nicht alle alles gleich gut und gleich schnell erlernen, fällt es allen Schülerinnen und Schülern leichter, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und auch dazu zu

«Ohne die notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen ist eine sinnvolle und gewinnbringende Integration nicht möglich.»

stehen. So können alle Kinder individuell an ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten arbeiten. Zudem finde ich es toll, eine zweite Lehrperson im Zimmer zu haben. Da der Lernerfolg stark von der Beziehung zu der Lehrerin oder dem Lehrer abhängt, ist es für die Kinder ein grosser Vorteil, dass sie die Wahl haben, mit wem sie zusammenarbeiten möchten.

Wir haben selbst gesagt, dass es sich um eine der grössten Reformen der Schule seit der Einführung der Volksschule handelt. Sind wir vielleicht etwas zu ungeduldig, wenn wir jetzt schon vom Scheitern sprechen?

Katrin Meier: Ich hoffe, dass es zu früh ist! Jetzt ist aber sicher der Moment, genauer hinzuschauen und auf verschiedene Missstände zu reagieren. Angst oder Unbehagen machen mir die verschiedenen Förderzentren, welche da und dort vor allem in den Sekundarschulen entstehen. Dazu werden sämtliche zusätzlichen Lektionen der Therapeutinnen und Heilpädagogen zusammengelegt, so dass alle Schülerinnen und

Schüler, welche dem Unterricht nicht folgen können, in einem eigenen Schulzimmer gemeinsam unterrichtet werden können. Bei genauerem Hinschauen zeigt sich, dass dort insbesondere Schüler und Schülerinnen zu finden sind, welche durch ihr soziales Verhalten im Klassenzimmer nicht mehr tragbar sind. Sie werden in diesen Förderzentren von der schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen betreut und – sofern möglich – unterrichtet. Die unauffälligen Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen bleiben ohne Unterstützung im Schulzimmer zurück. So wird unter dem wohlklingenden Namen «Förderzentrum» Integration propagiert, hauptsächlich werden aber verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler aus dem Klassenzimmer genommen. Hier muss unbedingt genauer hingeschaut werden, wer denn nun welche Art von Unterstützung braucht.

Wie sieht es mit der Unterstützung durch die Schulbehörden aus?

Katrin Meier: Bei Kindern, die schon abgeklärt wurden, welche aus einer anderen Regelklasse wechseln und bei denen alle unterstützenden Massnahmen schon aufgegleist sind, läuft es meistens gut. Schwierig wird es, wenn ich per Zuteilungsentscheid ein Kind in die Klasse bekomme, welches beispielsweise kein Wort Deutsch spricht. Da erwarte ich, dass zeitgleich nachgefragt wird, wie es mit den Lektionen für Deutsch als Zweitsprache aussieht: Sind im Schulhaus genügend Lektionen vorhanden? Kann das Kind in einer bestehenden Gruppe mitmachen? Braucht es zusätzliche Lektionen? Die Realität ist aber eine andere. Es liegt an mir, für diese Lektionen zu kämpfen. Da hilft mir, dass ich genau weiss, auf wie viele Lektionen das Kind Anspruch hat. So komme ich meistens zu fast allem, was dem Kind zusteht. Es kostet aber Energie, die ich lieber in meinen Unterricht stecken würde. Seitens Schulbehörde und Schulleitung wünsche ich mir hier mehr Support.

Zudem erstaunt es mich, dass schulpsychologische Abklärungen nicht mal in den vier Landessprachen angeboten werden; sie können nur in Deutsch abgehalten werden. Und wenn wir grad beim Übersetzen sind: Für integrierte Schülerinnen und Schüler schreibe ich ein- bis zweiseitige Lernberichte, um die Fortschritte zu dokumentieren. Wenn die Eltern kein Deutsch sprechen, verstehen die Adressaten die Berichte leider nicht. So wie ich für ein Elterngespräch eine/e Übersetzer/in anfordern kann, müsste ich diese Berichte einschicken und übersetzen lassen können. So würden die Eltern genau wissen, was ihr Kind kann und woran es noch arbeiten muss und die sehr aufwendige Arbeit der Lehrperson wäre nicht vergebens gemacht worden.

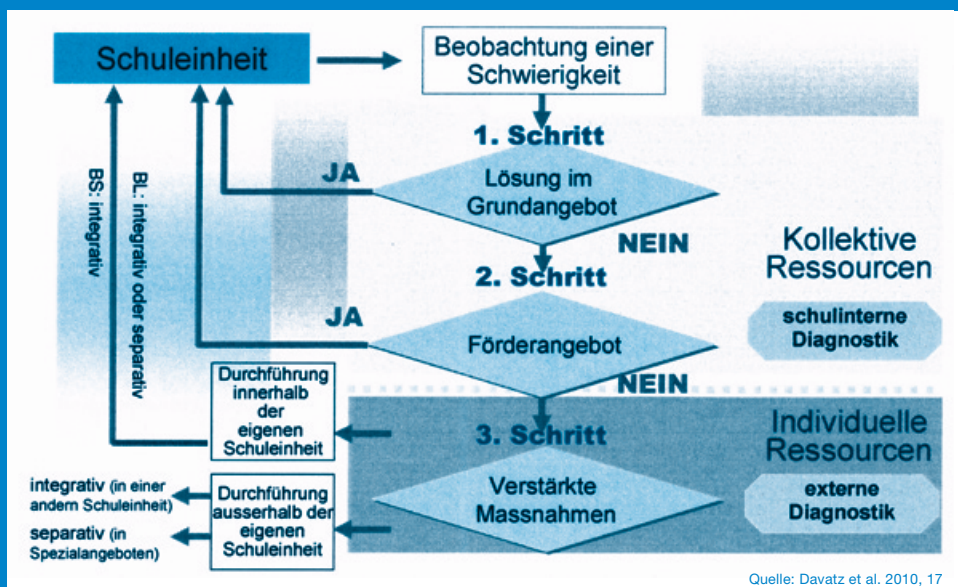
In unserem Papier haben wir Teamteaching und viele andere unterstützende Massnahmen gefordert. Was wurde umgesetzt und wie bewährt es sich im Alltag?

Katrin Meier: Teamteaching ist für mich die beste Lösung. Ich kann die Klasse teilen, wir können zu zweit mit allen arbeiten oder eine von uns nimmt sich eines Kindes oder einer kleinen Gruppe an. Und wie ich schon erwähnt habe: Die Schülerinnen und Schüler haben die Wahl, mit wem sie zusammenarbeiten möchten. Das Herabsetzen der Klassengrösse wurde leider nicht umgesetzt. Der Schnitt ist im Kanton Zürich nicht allzu hoch, aber das ist eben der Durchschnitt. Neben meiner Mittelstufe mit 19 Schülerinnen und Schülern findet sich eine ebenfalls altersdurchmischte Unterstufenklasse mit 27 Kindern. Da ist jede Lektion ohne Teamteaching schon eine Herausforderung, die Integration eines Kindes mit einer auditiven Schwäche ist eine zusätzliche, schwierige und anstrengende Aufgabe.

Die Integration liegt dir grundsätzlich sehr am Herzen. Gibt es gelungene Ansätze, an denen sich anknüpfen lässt? Wo sind heute Spielräume für die Lehrpersonen?

Katrin Meier: Ich selber unterrichte mitten in der Stadt Zürich an einer Mittelstufe. Da wir altersdurchmischte Klassen führen, werden uns mehr Stellenprozente pro Klasse gewährt als an Jahrgangsklassen. Wenn wir diese mit allen anderen zusätzlichen Ressourcen kumulieren, können wir einen grossen Teil der Lektionen zu zweit im Schulzimmer sein und können Kinder mit besonderen Bedürfnissen gut unterstützen und individuell begleiten. Die Integration aller Kinder ist in Mehrjahrgangsklassen sicher einfacher als in Jahrgangsklassen, denn in Mehrjahrgangsklassen ist die Heterogenität offensichtlich. Und diese Heterogenität gilt es für das Gelingen der Integration zu nutzen. Ein weiteres Projekt, welches der Integration entgegenkommt, ist das Projekt «Fokus starke Lernbeziehungen». Es zielt darauf ab, dass möglichst wenige Lehrpersonen an einer Klasse unterrichten. Dies lässt – wie der Name es schon sagt – starke Beziehungen zu und schafft Ruhe im Schulalltag. Hier muss aber klar gesagt werden, dass weder auf die schulische Heilpädagogin noch auf den Lehrer für Deutsch als Zweitsprache verzichtet werden kann, für diese müssen unbedingt genügend Ressourcen bereitstehen.

Grundsätzlich muss ich sowieso sagen, dass die Forderungen, die der VPOD schon zu Beginn weg stellte, nach wie vor richtig sind – im Gegenteil, sie werden nach jeder Sparrunde im Bildungswesen noch wichtiger: Ohne die notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen ist eine sinnvolle und gewinnbringende Integration nicht möglich. ■



Das Kaskadenmodell

Integrative Entwicklungen im Bildungsraum Basel

Vor sieben Jahre entwickelten die beiden Nachbarkantone im Raum Basel ein gemeinsames Sonderpädagogik-Konzept, dieses wurde auf kantonaler Ebene unterschiedlich interpretiert und konzeptionell umgesetzt. Von Sandra Däppen

Die Kantone Basel-Stadt (BS) und Basel-Landschaft (BL) traten beide im Jahr 2010 dem Sonderpädagogik-Konkordat bei, welches den gesamtschweizerischen Rahmen für die wichtigsten Massnahmen im sonderpädagogischen Bereich regelt und den Vorrang integrativer gegenüber separativer Schulungsformen vorgibt (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2007). In der Folge entwickelten sie gemeinsam ein harmonisiertes und koordiniertes Sonderpädagogik-Konzept, welches den Bereich der Sonderschule in die Verantwortung der öffentlichen Bildung überführt und intendiert, dass alle Schülerinnen und Schüler im Raum Basel ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend an ihrem Wohnort qualitativ hochwertig beschult werden (Davatz et al. 2010, 7). Mit dem Primat der Integration vor Separation sollen die finanziellen und personellen Ressourcen von der Sonder- in die Regelschule verlagert werden. Diese Umstrukturierungsprozesse werden dezentral von teilautonom geleiteten Schulen umgesetzt. Die Kantone BS und BL regeln den «Umgang mit besonderem Bildungsbedarf» im sogenannten Kaskadenmodell (siehe oben).

Gemeinsames Modell, unterschiedliche Interpretation

Das Modell sieht vor, dass im Falle der Beobachtung einer Schwierigkeit schrittweise

vorgegangen wird. Finden Lehrpersonen und die Schulleitung keine geeigneten Fördermöglichkeiten im «Grundangebot», also im regulären Unterricht, leiten sie den zweiten Schritt ein. Mit der Vergabe «kollektiver Ressourcen» können schulinterne Fachpersonen zur Förderdiagnostik und Unterstützung beigezogen werden. Reicht dieses Förderangebot nicht aus, tritt das im Sonderpädagogik-Konkordat geregelte «Standardisierte Abklärungsverfahren zur Ermittlung des individuellen Bedarfs» (SAV) in Kraft, welches eine Abklärung durch eine externe Stelle, meist durch den Schulpsychologischen Dienst, vorsieht. In diesem dritten Gang wird geklärt, welcher Förderbedarf vorliegt und ob die «Verstärkten Massnahmen» in einem integrativen oder separativen Schulangebot durchgeführt werden. Ob die Ressourcen letztendlich zur Verfügung gestellt werden, das entscheiden die kantonalen Erziehungsbehörden. Mit der Finanzierungszusage «individueller Ressourcen» erfolgt für die betroffenen Schülerinnen und Schüler eine Behinderungszuschreibung – das klassische Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma. Andererseits berechtigt die vorliegende Diagnose zu fachspezifischer Beratung und Unterstützung und zur Einforderung von Massnahmen des Nachteilsausgleiches, wie zum Beispiel spezifische Hilfs- und Arbeitsmittel oder Anpassung der zeitlichen, räumlichen

und technischen Rahmenbedingungen bei der Durchführung von Prüfungen.

Aus aktuell vorliegenden Konzepten wird ersichtlich, dass die Kantone BS und BL das Kaskadenmodell unterschiedlich umgesetzt haben. Ein Vergleich der beiden Nachbarkantone im Raum Basel verdeutlicht, wie unterschiedlich in einem föderalistischen Bildungssystem nationale Konzepte wie das Sonderpädagogik-Konkordat auf Kantonsebene – die Umsetzungsgesetzgebung liegt in der kantonalen Kompetenz – und in der Folge kantonale Integrationskonzepte auf Gemeindeebene interpretiert und umgesetzt werden können. Die unterschiedliche Wahrnehmung und Nutzung von Gestaltungsspielräumen führt dazu, dass schulische Integrationsprozesse langsamer oder rascher voranschreiten.

Während BS eine klare Strategie mit dem Ziel der Integration aller Schülerinnen und Schüler in die Schule am Wohnort und ihrer Teilhabe in der Gesellschaft verfolgt, was die Auflösung von Heilpädagogischen Sonderschulen im Schuljahr 2010/2011 und der Kleinklassenangebote 2012/2013 mit sich bringt (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 2016, 21), äussert sich BL strategisch weniger deutlich und will die Bedürfnisse von sogenannten «nicht integrierbaren Schülerinnen und Schülern» bzw. solchen, die nicht dazu «in der Lage» sind, berücksichtigen (Amt für Volksschulen

2015, 3). Bezüglich der Abschaffung von Einführungs- oder Kleinklassen äussern basel-landschaftliche Nationalratskandidierende Vorbehalte – erstaunlicherweise wird in keiner der Aussagen die UN-Behindertenrechtskonvention (z.B. Artikel 24) erwähnt, welche 2014 auch durch die Schweiz ratifiziert wurde (Lehrerinnen- und Lehrerverein Baselland 2015, 55). Obwohl der Anteil an Schülerinnen und Schülern, welcher in Sonderschulen oder Sonderklassen beschult wird, stetig abnimmt, gehört BL mit rund fünf Prozent separiert beschulter Schülerinnen und Schülern schweizweit zu den Kantonen, in welchen am meisten ausgesondert wird (Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Basel-Landschaft 2015, 45).

In einer an Inklusion orientierten Perspektive, welche befragt wie integrationsfähig das Schulsystem und nicht das Kind ist, steht insbesondere der Kanton BL vor der Herausforderung, bildungspolitische Entscheide zu treffen, welche die Separierungsquoten senken und die Ressourcen für die Sonderschulung deutlicher von der Separation in die Integration überführen.

Vorteile pauschaler Ressourcenzuteilung

Mit pauschalen Ressourcierungsmodellen, die nach der Anzahl von SchülerInnen und gemäss sozialer Indikatoren berechnet werden, kann die professionelle Zusammenarbeit in der Schuleinheit vor Ort gestärkt werden. So haben die pädagogischen Teams in basel-städtischen Schulen die Möglichkeit, ihr Förderangebot in hoher Autonomie und Eigenverantwortung flexibel zu gestalten und dabei vielfältige Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen. Im Kanton BL darf ein Kind nur gefördert werden, wenn dies vorher extern – meist intelligenzdiagnostisch und leistungsorientiert – abgeklärt wurde. Dies kann zur Folge haben, dass die nötige Unterstützung weniger rasch gewährleistet wird, da die Schulpsychologischen Dienste eine fast nicht zu bewältigende Anzahl an Abklärungen durchführen müssen. Die deutliche Zuweisung und Markierung von «ISF-Kindern» gegenüber «Regelkindern»

kann stigmatisierend wirken und dazu führen, dass die kooperierenden Fach- und Lehrpersonen weiterhin in Zuständigkeiten denken und die Entwicklung und Verantwortung eines binnendifferenzierenden gemeinsamen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler stagniert.

Eine am lokalen Umfeld und ihren Systemen wie an vielfältigen Heterogenitätsdimensionen orientierte pauschale Ressourcenzuweisung und die intra- und interdisziplinäre Unterstützung durch Teams vor Ort sind auszuweiten. Eine Ressourcierung, welche sich an Individuen und Kategorien (Behinderung, Leistung, Verhalten) orientiert, ist mit Vorsicht und Achtsamkeit durchzuführen (vgl. Boban & Hinz 2015, 37). Im Kanton BL könnten somit die Mittel, welche für die ISF-Abklärungen durch Fachstellen aufgewendet werden, direkt und unkompliziert den unterstützungsbedürftigen Schülerinnen und Schülern zufließen.

Weiterbildung für den professionellen Umgang mit Widersprüchen

Fach- und Lehrpersonen offerieren die Kantone BS und BL in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) ein breit gefächertes Aus- und Weiterbildungsangebot, z.B. für den Umgang mit Differenzen in heterogenen Lerngruppen. Die PH FHNW leistet im Auftrag der Trägerkantone einen wesentlichen Beitrag zur differenzierten Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion und regt damit an, Professionalität und Kompetenz in einem spannungsreichen Handlungsfeld zu erwerben. «Sie ermöglicht es, im Berufsfeld wirkungsvoll handeln und Entwicklungen im Sinne von Inklusion vorantreiben zu können» (Kraus; Weisser 2015, 25). Personen, die dieses Angebot nutzen, können in ihren Professionalisierungsprozessen unterstützt werden und dazu beitragen die menschenrechtliche Forderung nach inklusiver Bildung für alle zu verwirklichen. Ob letztendlich alle Kinder und Jugendlichen Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem erhalten, hängt

nicht vom Kompetenzerwerb der Fach- und Lehrpersonen allein ab. Die Transformation hin zu einem inklusiven Bildungssystem kann als vielschichtig, komplex und herausfordernd betrachtet werden. Es geht nicht darum, Kinder mit besonderem Bildungsbe-

«[...] pauschale Ressourcenzuweisung und die intra- und interdisziplinäre Unterstützung durch Teams vor Ort sind auszuweiten.»

darf in ein mehrfach horizontal und vertikal gegliedertes selektives Bildungssystem zu «integrieren», sondern die systemischen Rahmenbedingungen umzugestalten.

Professionalität beinhaltet somit die Reflexion von widersprüchlichen Anforderungen an die eigene Rolle, z.B. die Anforderung, die Vision Inklusion in einem separierenden System zu verfolgen oder zugleich fördern und selektieren zu müssen. Für den Umgang mit solchen Spannungsfeldern gibt es keine Rezepte, gilt es doch Handlungsspielräume auszuloten und situative Handlungssicherheit zu erlangen. In Bildungsinstitutionen sollte dem fallbezogenen Austausch und der Diskussion von Antinomien im Rahmen inklusiver Bildung ausreichend Raum gegeben werden. ■

Sandra Däppen ist Dozentin in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz.
E-Mail: sandra.daepfen@fhnw.ch

Literatur

- Amt für Volksschulen (2015a): Konzept Integrative Schulungsform (ISF). Integration von Schülerinnen und Schülern in der Regelschule im Rahmen der Speziellen Förderung nach Bildungsgesetz § 44. http://www.av.s.ch/fileadmin/Dateien/Dienstleistungen/Themen/Spezielle_Foerderung/Integrative_Schulungsform_ISF_Konzept_Oktober_2015.pdf, [Stand: 17.3.2016].
- Amt für Volksschulen (2015b): Konzept Integrative Sonderschulung (InSo). Integration im Rahmen der Sonderschulung nach Bildungsgesetz § 47. http://www.av.s.ch/fileadmin/Dateien/Dienstleistungen/Themen/Sonderschulung/Integrative_Sonderschulung_Konzept_Oktober_2015.pdf, [Stand: 17.3.2016].
- Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Basel-Landschaft (2015): Bildungsbericht 2015 Kanton Basel-Landschaft. http://www.av.s.ch/fileadmin/Dateien/Bildungsstudien/Bildungsbericht_BL_2015_BKSD_23-12-2015.pdf, [Stand: 17.3.2016].
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2015): Inklusion – mehr als «Integration plus». In: Pädagogik. Inklusion konkret 12/15, S. 34-37.
- Davatz, Ernst; Broder, René; Brunner, Martin; Hodel, Gottfried; Signer, Hans Georg; Studer, Christian & Zurfluh, Elisabeth (Hrsg.) (2010): Sonderpädagogisches Konzept für die Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt. http://edudoc.ch/record/37945/files/BS-BL_Sonderpaedagogisches_Konzept_def.pdf, [Stand: 16.3.2016].
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2009): Rahmenkonzept «Förderung und Integration an der Volksschule». http://edudoc.ch/record/36872/files/BS_Rahmenkonzept_F%C3%B6r_Integr_ergaenz.pdf?version=1, [Stand: 17.3.2016].
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2016): Zahlenspiegel Bildung 2016. <http://www.mb.bs.ch/bildungspolitik/zahlen-fakten.html>, [Stand: 11.3.2017].
- Kraus, Katrin & Weisser, Jan (2015): Inklusion als professionelles Handlungsfeld. UN-Behindertenrechtskonvention: Konkretisierungen im Kontext lebenslangen Lernens. In: inklusive. Zeitschrift Spezielle Pädagogik und Psychologie 5/2015, S. 24f. <http://www.fhnw.ch/ph/publikationen/fachpublikationen/inklusive/inklusive-5>, [Stand: 17.3.2016].
- Regierungsrat Basel-Stadt (2014): Verordnung über die Schulung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf (Sonderpädagogikverordnung; SPV) vom 21. Dezember 2010 (Stand 13. Juli 2014). <http://www.gesetzessammlung.bs.ch/frontend/versions/3003>, [Stand: 17.3.2016].
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf, [Stand: 16.3.2016].
- Lehrerinnen- und Lehrerverein Baselland LVB (Hrsg.) (2015): Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland. lvb inform 2015/16-01. http://www.lvb.ch/docs/magazin/2015_2016/LVB_inform_1516-01_komplett.pdf, [Stand: 20.3.2016].



Booth, Tony & Ainscow, Mel (Hrsg.) (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung.

Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Platte und Andrea Platte.

Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Vorschläge für einen inklusiven Lehrplan

Um Fragen nachzugehen, wie inklusive Werte im Sinne eines Curriculums verankert und abgebildet werden können, haben Booth und Ainscow in der Dimension C wertvolle Vorschläge für einen neuen Lehrplan entwickelt. Zwar bleibt bisweilen unklar, wie die einzelnen Fragedimensionen für ein «rechtebasiertes, globales und nachhaltiges Curriculum» (S. 50) theoretisch hergeleitet wurden, dennoch bieten die Autoren eine Vielzahl von Indikatoren und Fragen auf detaillierter und anwendungsbezogener Ebene an, aus denen sich die Index-Teams bei Bedarf einzelne Fragen auswählen können.

Das Thema Nachhaltigkeit spielt eine übergeordnete Rolle für die Erstellung eines neuen Curriculums und wird in den Dimensionen C1.1 bis C1.13 an einzelnen Stellen explizit, an anderen implizit erfragt. Die Rubrik «Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft» thematisiert z.B. explizit die Auswirkungen und Folgen von Handlungsweisen auf bestimmte Lebensbereiche, wie die Fragen «Beschäftigen sich die Kinder und Jugendlichen mit der Frage, wie Wassermangel künftig vorgebeugt werden kann?» (S.154) oder «Beschäftigen sich die Kinder und Jugendlichen mit Baukonzepten für die Zukunft?» (S. 158) verdeutlichen. An einzelnen Stellen kann Entwicklungspotenzial hinsichtlich der Auseinandersetzung mit nachhaltigen Handlungsalternativen und deren Umsetzung in der Schule ausgemacht werden. So könnten z.B. in Dimension C1.1 Weiterentwicklungen dahingehend stattfinden, dass nicht nur über Abfallentsorgung, sondern auch zum Nachdenken über Wiederverwertung oder Abfallminimierung angeregt wird. Die Autoren des Index sehen die Arbeit mit und auch für den Index als «Work in Progress» an und regen zu einer graduellen Weiterentwicklung der thematischen Fragen an.

Niederschwelliger Zugang und optisch ansprechend

In formaler Hinsicht hat sich der Index für Inklusion durch eine neue grafische Gestaltung enorm weiterentwickelt. Schriftart, Farbgestaltung und Ordnung machen die Arbeit mit dem Index niederschwellig und optisch ansprechend zugänglich. Lediglich die Fragen selbst – innerhalb der Dimensionen – sind etwas klein geschrieben und geben den Eindruck grosser Fülle. Insgesamt kann der Index für Inklusion als unterstützendes Manual zur Begleitung inklusiver Schulentwicklungsprozesse bezeichnet werden, das durch den systemischen Blick auf Barrieren unterschiedlicher Ebenen und Herausforderungen zwischen Individuum und System adressiert.

Index für Inklusion

Der Leitfaden für Schulen auf dem Weg zur Inklusion wurde neu übersetzt und auf die deutschsprachigen Bildungssysteme angepasst. Von Andreas Köpfer und Kathrin Lemmer

Der Index für Inklusion stellt ein umfassendes Instrumentarium für inklusive Schulentwicklung dar. Er ist konzipiert als Begleitwerk für Schulen, die sich im Rahmen eines teamorientierten und multiprofessionellen Kooperationsprozesses auf den Weg in Richtung Inklusion begeben und hierin – durch den Index für Inklusion – auf Fragen verwiesen werden, die innerhalb dieses Prozesses potenziell, je nach Herausforderung und Spezifika der einzelnen Schule und in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität, bedeutsam und relevant werden.

Spezifische Adaption für die deutschsprachigen Länder

Die neu in deutscher Sprache erschienene Übersetzung und Bearbeitung der 4. Auflage des «Index for Inclusion» (Originalfassung von Tony Booth und Mel Ainscow von der University of Manchester) setzt am bewährten Format der Begleitung reflexiver Schulentwicklung mittels Fragen an und hält darüber hinaus thematische wie formale Neuerungen bereit. Ebenso wie in der vor-maligen Ausgabe von 2000 (2003 übersetzt von Ines Boban und Andreas Hinz), stellt die Übersetzung durch eine Gruppe von Wissen-

schaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Fachpersonen für inklusive Entwicklungen aus Deutschland, Österreich, Südtirol und der Schweiz, den Versuch dar, die Fragen auf die deutschsprachigen Bildungssysteme zu adaptieren.

Der Index für Inklusion ist in sechs übergeordnete Kapitel untergliedert. Während in Kapitel 1 der Aufbau und die Grundstruktur des Index dargelegt und ein Überblick über die Ziele und Neuerungen gegeben wird, widmet sich das zweite Kapitel dem zugrundeliegenden Inklusionsverständnis des Index. Die hier herausgestellten Aspekte der Wertorientierung, der ganzheitlichen und prozessorientierten Bearbeitung von Barrieren sowie der Betonung von Grundhaltungen bilden das Grundgerüst für die Dimensionen (A: Inklusive Kulturen, B: Inklusive Strukturen, C: Inklusive Praktiken) und die entsprechenden Indikatoren und Fragen der folgenden Kapitel. Verdeutlicht werden – als Weiterentwicklung der vorangegangenen Fassungen – insbesondere die Rolle von Lehrplänen und damit zusammenhängenden curricularen Fragen zentraler und nachhaltiger Lernbereiche für Schülerinnen und Schüler.

Eine kurze Abschlussbemerkung: Die kommunale Entwicklung wird durch den Fokus auf die Einzelschule nicht spezifisch in den Blick genommen. Dies geschieht durch Weiterentwicklungen wie zum Beispiel den «Kommunalen Index für Inklusion» (Montag Stiftungen Jugend und Gesellschaft 2011). ■

Jun.-Prof. Dr. Andreas Köpfer, Professur für inklusive Bildung und Lernen am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg / Breisgau. E-Mail: andreas.koepfer@ph-freiburg.de

Kathrin Lemmer studiert Europalehramt für Grundschulen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg / Breisgau. E-Mail: kathrin.lemmer@ph-freiburg.de

Inklusive Entwicklungen sind keine Selbstläufer

Um die Schweizer Schulen tatsächlich zu «inklusiven» Schulen zu machen, braucht es politischen Willen und ein geeignetes Instrumentarium. Ein Hilfsmittel für die Schulentwicklung ist der «Index für Inklusion». Von Bruno Achermann

Die Schweiz hat vor drei Jahren die Behindertenrechtskonvention unterzeichnet und sich damit verpflichtet, inklusive Schulen aufzubauen. Sie verlangt, dass alle Menschen gleich gut behandelt werden und die gleichen Rechte haben. Das gilt nicht nur für Menschen mit einer Behinderung. Niemand darf aufgrund seines Geschlechts, seiner Herkunft, Hautfarbe, seiner sozialen Stellung oder aufgrund von Armut u.a. benachteiligt werden. Und wo nötig sind wirksame, individuell angepasste Unterstützungsmassnahmen aufzubauen. – Das ist im gesellschaftlichen und politischen Umfeld der Schweiz eine grosse Aufgabe.

Gemeinsam nachdenken und handeln

Der neue Index für Inklusion bietet erprobte Materialien an, mit denen inklusive Entwicklungen in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen, auf die jeweilige Situation vor Ort angepasst, Schritt für Schritt erfolgreich vorangebracht werden können.

Der Index gibt nicht Antworten, er stellt gezielte und konkrete Fragen. Er regt an, darüber gemeinsam mit andern nachzudenken, wo inklusive Entwicklungen nötig sind und Handeln möglich ist. Der Index ist nicht da, um Fragen abzuhaken, sondern um anzuregen und inklusive Perspektiven zu öffnen. Es nützt nichts, wenn der Index im Büchergestell verstaubt, oder wenn Menschen durch die vielen Indikatoren und Fragen entmutigt oder gar beschämt werden. – Schulleitungen und Lehrpersonen nutzen den Index als hilfreiches Instrument, pädagogische Gespräche zu führen über die Fragen, die ihnen bedeutend sind, die sie belasten, ihnen gar Angst machen, um gemeinsam Schritte zu tun.

«Inklusion» als partizipativer Prozess

Der Index für Inklusion arbeitet mit einem breiten Inklusionsbegriff. Es geht hierbei nicht um einen Teilbereich von Bildung, der mit einer bestimmten Gruppe/Kategorie von

Kindern und Jugendlichen zu tun hat (z.B. Migrant*innen, Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung, Flüchtlinge, von Armut Betroffene, Hochbegabte u.a.). Jedes Kind hat das prinzipielle Recht, dabei zu sein, Gemeinsamkeit zu erfahren in einer Schule für alle, nicht ausgegrenzt, nicht diskriminiert und seinen Möglichkeiten gemäss gefördert zu werden. «Pädagogik der Vielfalt beruht auf einem sehr einfachen gedanklichen Kern, der Gleichberechtigung der Verschiedenen» (Prenzel 1993).

Inklusion ist ein kontinuierlicher Prozess aktiver Teilhabe mit dem Ziel, partizipative Strukturen zu schaffen und inklusive Werte in Handeln umzusetzen. Es geht darum, Entwicklungen so zu gestalten, dass sie das Lernen und die Teilhabe aller unterstützen: von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, von Schulpersonal und Mitgliedern der Schulgremien und ebenso von Menschen aus dem Umfeld der Schule (vgl. auch Booth 2017, S. 31).

Handlungsbedarf in Politik und Gesellschaft

Die Schweiz hat zwar die Behindertenrechtskonvention unterzeichnet, von inklusiven Schulen aber sind wir noch weit entfernt. Sowohl auf Bundesebene als auch in den Kantonen fehlt ein menschenrechtlich begründeter gesetzlicher Auftrag. Das wirkliche Problem aber liegt anderswo. In weiten Teilen unserer Politik, unserer Gesellschaft und unseren Schulen fehlen in den Köpfen inklusive Werte, Bilder und Erfahrungen mit inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken. Der Index für Inklusion (2017) und ebenso der Index vor Ort (2011) können bei dieser Arbeit gute Dienste leisten. ■

Bruno Achermann ist Mitherausgeber des Index für Inklusion 2017. Er ist Prozessberater für Inklusive Entwicklungen und Konzepte und Vorstandsmitglied des Vereins Volksschule ohne Selektion VSoS.

E-Mail: achermail@bluwin.ch

Literatur

Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Literaturhinweise zum Index für Inklusion

Schulentwicklung und Erfahrungen mit dem Index für Inklusion

Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2016): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brokamp, Barbara & Achermann, Bruno (2017): Organisationsentwicklung inklusiv gestalten – auf dem Weg zu einem anerkennenden Umgang mit Vielfalt. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2017) Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Friedrich.

Demmer, Christine (2011): Schule anders denken, gestalten und evaluieren. Eine Vergleichsstudie. Bonn: Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft.

Mittendrin e.V. Hannover (2016): Vielfalt macht Schule. Inklusion in der Schule erfolgreich gestalten. Ein Film von Mittendrin Hannover e.V. - Der Index für Inklusion von Tony Booth und Mel Ainscow dient dem Film als leitende Idee.

Werning Rolf & Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Friedrich.

Verschiedene Ausgaben des Index für Inklusion


Booth, Tony & Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert von Achermann, Bruno; Amirpur, Donja; Braunsteiner, Maria-Luise; Demo, Heidrun; Plate, Elisabeth & Platte, Andrea. Weinheim/Basel: Beltz.

Booth, Tony; Ainscow, Mel & Klingston, Denise (2015): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen. Herausgeber

der Deutschen Fassung: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt: GEW. 2. Auflage.

Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Halle/Saale: Martin Luther Universität Halle-Wittenberg.



Silvan macht es seiner Umgebung schwer und hat es schwer. Er verweigert sich, wird rasch aggressiv, schreibt gar nichts. Mit der Zeit bessert sich dies und auch die Leistungen dieses durchaus klugen Jungen nähern sich seinen tatsächlichen Fähigkeiten.

Eigentlich sollte er in die Sonderschule

Was inklusive Kulturen im Kopf und inklusive Praktiken im Alltag bewirken können.
Von Esther Steinmann

Wer nicht dazu passt, wird wegselektioniert. So funktioniert unsere Schule in der Regel. Ganz besonders gilt dies für Jugendliche, denen eine schwere Verhaltensauffälligkeit attestiert wird. Dafür gibt es Sonderschulen für normalbegabte und lernbehinderte Schülerinnen und Schüler, die auf Grund von Verhaltensschwierigkeiten einer speziellen Unterstützung bedürfen. Dass

es auch anders geht, war für Silvan wohl wegentscheidend. Ein solcher «Einzelfall» ist lehrreich.

Zwei Wochen vor Schulbeginn erfahren wir, dass Silvan in unserer Klasse das siebente Schuljahr starten wird. Er soll nur vorübergehend bei uns bleiben, bis für ihn in der Sonderschule für Jugendliche mit einer sogenannten Verhaltensbehinderung ein Platz frei wird. Viel mehr wissen wir

nicht. Wir heissen Silvan willkommen, so wie alle anderen.

Ich bin eine ausgebildete Primarlehrerin, zusätzlich qualifiziert mit einer umfangreichen Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Luzern für einen fördernden Umgang mit Heterogenität (Weiterbildungsmaster für integrative Förderung). Ich arbeite an der Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr). Mein pädagogisches Interesse

richtet sich auf die Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen meiner Klassen, nicht nur auf einzelne bezeichnete Kinder mit sogenannt «besonderem Förderbedarf». In der Klasse arbeite ich mit dem Klassenlehrer, den Fachlehrenden und weiteren Personen zusammen. Es gehört zu meiner Aufgabe, die Arbeit und die Kommunikation der (zu) vielen Beteiligten zu koordinieren und wirksam werden zu lassen. Keinesfalls geht mein Bestreben dahin, als Lehrerin für integrative Förderung die Kinder für die Schule zurechtzubiegen. Vielmehr will ich sie in ihrer Erlebenswelt ernst nehmen, von ihnen lernen, ihnen Vertrauen geben und die Schule mit Hilfe von jedem Kind so zurechtbiegen, dass sie ihnen eine Entwicklung ermöglicht und sie für das Leben stark macht. «Jeder Mensch ist anders!» – auch ich bin es: seit 15 Jahren bin ich an «der Krankheit mit tausend Gesichtern», multipler Sklerose, MS, erkrankt und möchte behandelt werden wie alle anderen.

Die Kinder unserer Klasse kommen aus fünf verschiedenen Primarschulklassen. Ein paar Jugendliche kennen sich bereits, andere lernen sich neu kennen. Sie sind im Niveau C der Sekundarstufe I gelandet. Die Vielfalt ist gross. Wir machen uns zusammen auf den Weg, eine Gemeinschaft zu bilden, in der sich alle wohlfühlen können.

«Haben die Kinder und Jugendlichen das Gefühl, dass es im Streitfall eine faire Lösung gibt?»

Index für Inklusion 2017, S. 104

Silvan fällt auf mit destruktivem Verhalten

Silvan rutscht zappelig mit seinem Stuhl hin und her. Zwischendurch landet er mit

grossem Krach auf dem Boden. Er malträtiert mit der Schere seine Kartonunterlage auf dem Schreibpult, knickt Stifte, pikst sich selbst. Die Narben und Krusten an den Unterarmen zeugen davon. Manchmal sitzt er einfach nur da, die Kapuze hochgezogen, in sich gekehrt.

Schon in den ersten Wochen häufen sich Reklamationen. Silvan ist bei den Streitigkeiten auf dem Pausenplatz meist mit dabei, er widerspricht frech den Lehrpersonen und treibt viel Unfug. Wenn er zur Rede gestellt wird, verschliesst er sich. Er gibt dann gar keine Antwort und wendet sich ab. Am Unterricht beteiligt er sich selten. Wenn er aber mit den Händen anpacken kann – ohne Schriftlichkeit und mit wenig Druck – dann ist er dabei. Dies zeigt sich im «Technischen Gestalten» und in der «Hauswirtschaft». Hier fällt er manchmal positiv auf.

Schriftliche Arbeiten in den Hauptfächern und bei den Hausaufgaben gibt er fast nie ab. Wenn er – selten genug – überhaupt etwas schreibt, ist seine Schrift meist unleserlich. Im Unterricht macht Silvan nicht mit, er hat seine Sachen nicht dabei, er lässt sich kaum ansprechen, kurz: er verweigert sich.

Pädagogisch handeln, aber wie?

Einige Lehrpersonen wissen nicht, wie sie Silvans Verweigerung begegnen können. Es wird viel geredet, es fängt an zu «kriseln». Ein Teil der Lehrpersonen nimmt Silvans Verhalten persönlich und leidet darunter. Alle gängigen Fördermassnahmen bewirken nichts. Sie perlen richtiggehend an Silvan ab. Wir wissen nicht mehr weiter. «Da müssen wir einen Riegel vorschieben, das geht doch nicht», hört man die lauten Stimmen in der Stufenkonferenz. «Dieser Schüler ist nicht tragbar! Sollen sich andere darum kümmern. Hoffentlich wird in der Sonderschule bald ein Platz frei für ihn.»

Der Klassenlehrer und ich haben aber ein anderes Bildungsverständnis. Wir sind nicht bereit, diesen Schüler einfach nur mitzuschleppen, bis er die Schule wechseln kann. Wir fühlen uns für ihn mitverantwortlich, weil er Teil unserer Klasse ist, und weil auch er das Recht hat, gemeinsam mit allen andern wohnortnah zu lernen. Den Zugang zu Silvan fand ich, indem ich ihn während des Unterrichts in Ruhe liess. Wenn sein Verhalten die Klasse am Arbeiten störte, begleitete ich ihn hinaus auf den Flur. Dort setzte er sich auf die Bank und wendete sich von mir ab. Ich suchte für mich einen Platz in genügend grossem Abstand und wartete. Endlich konnte ich mal die Plakate der anderen Klasse an der Flurwand gründlich studieren. Ich war einfach da. Ohne Ansage, ohne Erwartung, ohne Bedingung. Es passierte nichts und doch unendlich viel. Die Woche darauf beginnen wir mit dem Wochenfeedback.

«Übernehmen alle Mitglieder des Schulpersonals Verantwortung dafür, gefährdeten Schüler*innen zu einem positiven Selbstwertgefühl zu verhelfen?»

Index für Inklusion 2017, S.140

Wochenfeedback ermöglicht gemeinsame Verantwortungsübernahme

Gemeinsam mit dem Klassenlehrer und dem Schulleiter beschliessen wir, dass es nötig ist, die beteiligten Lehrpersonen zu unterstützen, sie zu coachen sowie im Unterricht zu entlasten. Wenn dort Konflikte entstehen, bei denen der Unterricht massiv gestört wird oder wenn die Unversehrtheit der Kinder beziehungsweise der Lehrperson bedroht ist, kann diese den Jungen ins Schulleiterbüro schicken, wo er temporär beaufsichtigt wird. Ich versuche dann mit der Lehrperson, der Klasse (z.B. im Klassenrat) und mit Silvan die schwierige Situation zu analysieren und gemeinsam Lösungsschritte zu finden. Jeden Freitag habe ich auch ein institutionalisiertes Feedbackgespräch mit Silvan. Nicht ganz selten gelingt es, mit Hilfe der verschiedenen Perspektiven und gemeinsamen Interessen in einem mediativen Prozess für alle hinnehmbare Vereinbarungen zu treffen. Ich freue mich auch an kleinen Entwicklungsschritten und weiss, dass ich immer wieder mit Rückschlägen rechnen muss. Im Laufe der Monate hat sich eine Konfliktkultur entwickelt, die bei allen Beteiligten Zuversicht und Gelassenheit aufkommen lässt.

Dringend notwendig wird jetzt, das pädagogische Handeln der vielen Beteiligten mit Silvan zu koordinieren. Mindestens sieben Lehrpersonen und verschiedene spezialisierte Fachkräfte (der Schulpsychologe, der Jugendpsychologe, die Sozialarbeiterin, die Familienhelferin) arbeiteten mit Silvan daran, dass er sein Verhalten in eine erwünschte Richtung verändern kann, aber es passierte nicht viel. Jede beteiligte Person sah sich ausschliesslich in ihrem Bereich verantwortlich für Silvans Situation. So beschlossen wir, Silvan eng zu begleiten, ressourcenorientiert Beobachtungen, Erfahrungen und daraus resultierende Massnahmen der verschiedenen

Beteiligten festzuhalten und regelmässig an alle Beteiligten weiterzugeben.

Seither bespreche ich mit Silvan wöchentlich seine eigenen Erfahrungen sowie die Beobachtungen und Rückmeldungen seiner Lehrpersonen. Ich halte auch seine Sichtweise und seine Vorschläge fest. Wir besprechen, vereinbaren und reflektieren dann die nächsten Entwicklungsschritte. Alle Beteiligten werden gleichzeitig und zeitnah über die Beobachtungen, Erfahrungen (ausdrücklich sowohl positive wie negative) und die dazugehörigen Massnahmen informiert. Konkret bedeutet dies, dass ich das mit Silvan besprochene Wochenfeedback jeden Freitagabend per E-Mail an die Eltern mit Kopie an die Familienbetreuerin, die Kinder- und Jugendpsychologin, die Schulpsychologin, den Klassenlehrer, an die sieben Fachlehrpersonen und den Schulleiter verschicke. Das Ziel ist es, mit Silvan selbst und mit allen an Silvans schulischer und persönlicher Entwicklung beteiligten Menschen gemeinsam Wege zu finden. Alle Betroffenen sollten mit dem Wochenfeedback zu gut informierten Beteiligten werden, was eine gemeinsame Verantwortungsübernahme möglich macht.

Alle drei Wochen besteht zudem die Möglichkeit, in der Sitzung des Jahrgangsteams unsere Erfahrungen auszutauschen und Vorschläge zur weiteren Arbeit zu machen. In den Wochen nach den Herbstferien wurden die Störungen des Unterrichts durch Silvan seltener. Mit seinem Verhalten stand er nun meist nur noch sich selbst im Weg. Die Verweigerung von schriftlichen Arbeiten blieb jedoch ein Problem, so dass sich seine bewertbaren Leistungen kaum verbesserten. Das Wochenfeedback mit Einbezug aller Beteiligten entwickelte sich zum festen Bestandteil unserer pädagogischen Arbeit.

Wie Silvan bleiben konnte und wie er zu uns kam

Für den Klassenlehrer und für mich stellte sich die Frage längst nicht mehr, ob Silvan in der Klasse bleiben könne. Zu unserem Erstaunen aber war Silvan nun in der Klasse und auch im Fachunterricht «tragbar». Wir fassten ins Auge, die bereits vor Eintritt in die Klasse verfügte Anmeldung für die Sonderschule zurückzuziehen. Wir besprachen dies mit Silvans Eltern. Diese machten wohl die erste positive Schulerfahrung in Bezug auf eines ihrer Kinder. Auch die Mutter konnte Vertrauen zu uns gewinnen und war nun selbst in der Lage, positiv auf das Verhalten ihres Sohnes Einfluss zu nehmen. Nach einem halben Jahr beschlossen wir in der Stufenkonferenz mit den Beteiligten in einer schriftlichen Vereinbarung festzuhalten, dass Silvan definitiv in unserer Schule bleiben kann.

Nach und nach erfuhr ich aus Gesprächen mit Silvan, seinen Eltern und der vorherigen

Klassenlehrerin einiges über seine Biografie: Silvans ältere Brüder fielen in der Schule schon früh auf, was eine Gefährdungsmeldung an die Kinderschutzbehörde ausgelöst haben musste.

Als Silvan etwa acht Jahre alt war, muss ein einschneidendes Ereignis in der Familie stattgefunden haben. Dies hatte zur Folge, dass die Kinder zur Fremdplatzierung direkt aus der Schule abgeholt wurden. Silvan kam mit einem Bruder in eine Pflegefamilie an einen anderen Ort. Dort gefiel es ihm überhaupt nicht. Nach gut einem Jahr konnte er in ein Kinderheim wechseln, wo er das 4. und 5. Schuljahr besuchte. Die Eltern zogen in die Nähe und erhielten die Obhut ihrer Kinder zurück. Silvan konnte in derselben Schule bleiben, er wohnte aber wieder zu Hause.

Im 6. Schuljahr fand wieder ein Schulwechsel zurück in die Regelschule statt. Dank einer jungen, engagierten Klassenlehrerin fand er bald einen Platz in der Klasse. Wegen mangelnder Unterstützung durch die Schulleitung und das Team verschärfte sich jedoch die Situation, was für den Übertritt in die Sekundarstufe I eine Anmeldung an die Sonderschule zur Folge hatte. Weil diese aber keine freien Plätze mehr zur Verfügung hatte, kam Silvan als Übergangsmassnahme zu uns.

«Besteht Einigkeit darüber, dass es die Zusammenarbeit erleichtert, wenn sich Menschen als Person anerkannt fühlen?»

Index für Inklusion 2017, S.120

Licht am Horizont

Sowohl die Führung der Klasse durch den Klassenlehrer wie auch die Kinder der Klasse tragen einen grossen Teil zu einem Klima bei, in dem auch Silvan einen Platz hat. Da die Klasse selbst sehr heterogen ist, ist das ein ständig sich entwickelnder Prozess. Es brauchte vor allem zu Beginn des Schuljahres intensive Arbeit am Zusammenhalt der Klasse, der Erarbeitung gemeinsamer Regeln und den Aufbau von Ritualen. Wir wurden dabei von der Schulsozialarbeiterin und dem Lehrer für Ethik & Religionen hilfreich unterstützt.

Da ich die Klasse, den Klassenlehrer und verschiedene Fachlehrpersonen insgesamt zehn Unterrichtsstunden im Unterricht unterstützen kann, ist es uns möglich, direkt und reflektiert günstige Entwicklungen zu erkennen und auf unerwünschtes Verhalten zu reagieren. So sind wir in der Lage, das Zusammenleben und -lernen in der Klasse zunehmend erfolgreich gemeinsam zu gestalten. Es wurde möglich, dass Silvan Beziehung zu einzelnen Jugendlichen aufbaute. So entstand ein wertschätzendes Klima, das inzwischen von allen Jugendlichen der Klasse zunehmend akzeptiert und mitgetragen wird.

Silvan, aber auch den anderen Schülerinnen und Schülern gelingt es je länger je besser, ihr Sozialverhalten zu stabilisieren. Langsam konnten wir uns daher auch auf das schulische Lernen und das Problem der weitgehenden «Verweigerung» von schriftlichen Leistungen konzentrieren. Auch dabei müssen wir immer wieder mit Silvan spezielle Vereinbarungen treffen und Regeln aushandeln. So darf er, um sich besser konzentrieren zu können, eigene Musik über Kopfhörer hören. Er darf schriftliche Aufträge am Computer lösen. Prüfungen kann er teilweise mündlich absolvieren. Langsam nähern sich die Leistungen dieses durchaus klugen Jungen seinen tatsächlichen Fähigkeiten.

Das Wochenfeedback ist immer noch ein fester Bestandteil unserer Arbeit. In zehn Monaten hat sich für die Beteiligten ganz Wesentliches verändert, was alle sehr zuversichtlich stimmt. Auch die Situation zu Hause hat sich deutlich beruhigt. Die Mutter schreibt uns: «Ich möchte Ihnen allen danken für die gute Zusammenarbeit und für Ihren Glauben an Silvan, dass er es schaffen kann.»

Silvan geht es besser. Kein Vergleich mehr zur Anfangsphase. Kein destruktives Verhalten gegenüber sich selbst oder dem Material. Er hat gelernt, seine Verhaltensmuster selber zu beobachten und zu ändern und ist nun zunehmend in der Lage sich sozial und emotional weiterzuentwickeln. ■

Esther Steinmann ist seit 2007 Lehrerin für Integrative Förderung im Kanton Luzern.

E-Mail: esther.steinmann@stadtluzern.ch

¹ Der Name wurde verändert, die Situation leicht modifiziert.

vpod
zürich

Pflichtlektion

Zurück wegen grosser Nachfrage: Das Musikschulgesetz



Am 8. März 2016 versammelten sich rund 100 Musiklehrpersonen vor dem Zürcher Kantonsrat und musizierten für das Musikschulgesetz – damals leider erfolglos.

Foto:
Fabio Höhener

Die Volksinitiative «Musikschulgesetz JA» ist lanciert. Es geht um den Zugang aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen zum Musikunterricht und auch um die Umsetzung von BV Art. 67a.

Vor etwa einem Jahr kamen über 100 Musiklehrpersonen musizierend vor dem Kantonsrat zusammen, um diesen von der Wichtigkeit eines Musikschulgesetzes zu überzeugen – leider ohne Erfolg.

Nach zehn Jahren Arbeit am Musikschulgesetz entschied die bürgerliche Mehrheit des Kantonsrates am 8. März 2016, nicht einmal auf das Gesetz einzutreten. Damit versenkte der Kantonsrat die wichtige gesetzliche Verankerung des Musikschulunterrichts auf kantonaler Ebene. Für die Musikschulen, die Lehrpersonen, Eltern, Kinder und Jugendlichen im ganzen Kanton war das eine Ohrfeige. Schon damals arbeiteten die Musikverbände auf Arbeitnehmenden- und Arbeitgeberseite zusammen, um das Musikschulgesetz auf den Weg zu bringen. Nach dieser Niederlage behielten sie sich vor, den Initiativweg zu beschreiten. Nun ist es soweit, nach kurzer Vorbereitungsphase ist das Musikschulgesetz aufgrund grosser Nachfrage zurück, dieses Mal jedoch als Volksinitiative.

Geringere Elternbeiträge und höhere Löhne

Was sieht die Initiative vor? Mit dem neuen Musikschulgesetz gäbe es endlich eine klare rechtliche Grundlage für die Musikschulen, der Auftrag gemäss Bundesverfassung (Art. 67a) würde im Kanton Zürich endlich umgesetzt. Es soll die musikalische Bildung im Kanton Zürich

sichern, indem es allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zur musikalischen Bildung ermöglicht, unabhängig von Einkommen und Wohnort. Zudem regelt es die Finanzierung zwischen Gemeinden, Kanton und Eltern. Bisher besteht lediglich eine Verordnung, die nur den kantonalen Anteil an den Kosten für den Musikunterricht festlegt (3,5 Prozent). Gemeinde- und Elternanteile unterscheiden sich bisher von Gemeinde zu Gemeinde. Dies führt zu grossen Unterschieden bei den Elternbeiträgen (Zugang!) und Musikschullöhnen, die bis zu 25 Prozent niedriger sind als Volksschullöhne. Neu soll der Kanton 20 Prozent der Kosten tragen, wie in der Volksschule. Die Elternbeiträge werden

auf maximal 40 Prozent festgelegt, den Rest übernehmen die Gemeinden. Die Mehrkosten für den Kanton betragen rund 23 Millionen Franken – dies entspricht etwa 0.8 Prozent der Bildungskosten im Kanton Zürich. Erst dieses Jahr schloss der Kanton mit 400 Millionen Franken Überschuss ab, ein höherer Finanzierungsanteil sollte für den Kanton also kein Problem darstellen.

Nun geht es darum, so schnell wie möglich die für die Einreichung der Initiative nötigen 6000 Unterschriften zusammenzubekommen, um dem Kantonsrat ein klares Signal zu geben! Vorbild können uns dabei die VPOD-Kolleg_innen aus Luzern sein, die am 7. März 2017 das Referendum «Musikschule für alle» mit der höchsten je in Luzern eingereichten Anzahl Unterschriften (22'417!) überreicht haben.

VPOD Mitglied des Komitees

Der VPOD unterstützt die Initiative als Mitglied des Unterstützungskomitees und ruft seine Mitglieder dazu auf, ab Mai Unterschriften zu sammeln, sowie sich ab sofort auch am Crowdfunding für die Initiative zu beteiligen. Der neuen Ausgabe der «bildungspolitik» liegt ein Unterschriftenbogen bei, weitere Bögen können online oder über das Zürcher VPOD-Sekretariat bestellt werden.

Alle Informationen & Crowdfunding auf:
www.musikschulgesetz.ch

Roseli Ferreira, Gewerkschaftssekretärin VPOD Zürich

Neun Starke Stimmen in



«Ich werde konsequent und dezidiert die Anliegen der Versicherten im Stiftungsrat vertreten und in diesem Sinne auch eine echte Vertreterin der Arbeitnehmenden sein.»

Regina Stauffer

Lehrerin Kindergarten und DaZ
Delegierte LKV, Kreiskonventspräsidentin

Ich bin mit den Entscheiden und Handlungen des bisherigen Stiftungsrates vor allem in Bezug auf die Rentenkürzungsmassnahmen nicht einverstanden. Insbesondere die VertreterInnen der Arbeitnehmenden haben ihre Rolle nicht wahrgenommen. Die Arbeitgeber müssen mehr an die Sanierung bezahlen – und als Vertreterin der Arbeitnehmenden werde ich dies konsequent einfordern. In diesem Sinne werde ich gerne und dezidiert die Anliegen aller Versicherten vertreten. Dabei bin ich es von meinen verschiedenen Ämtern, unter anderem als ehemalige Vizepräsidentin des VPOD, gewohnt, hartnäckig für meine Anliegen einzustehen.

Der VPOD und weitere Verbände unterstützen neun neue Kandidierende bei den Stiftungsratswahlen der Pensionskasse BVK vom 2. Mai bis 31. Mai. Damit wird nicht nur der bisherigen Arbeitnehmervertretung das Vertrauen entzogen, sondern den wahlberechtigten Versicherten auch eine überzeugende Alternative vorgeschlagen.

Die Lage in den Pensionskassen spitzt sich zu. Die Zinsen sind am Boden und an den Märkten ist die Zeit der grossen Renditen vorbei. In diesen stürmischen Zeiten ist selbst der beste Stiftungsrat gefordert. Ihr Job: das Geld der Arbeitnehmenden zu verwalten, zu vermehren und nach der Pension auszuzahlen. Die amtierenden Stiftungsräte auf der Arbeitgeber- aber auch auf der Arbeitnehmerseite in der Pensionskasse BVK sind an dieser Aufgabe gescheitert. Ohne sozialpartnerschaftlichen Einbezug der Arbeitnehmerverbände erfolgte ein unvermeidbarer Kahlschlag. Keine vergleichbare Pensionskasse geht dabei so weit wie die BVK.

Durch das vom Stiftungsrat erarbeitete neue Vorsorge-reglement wird die Kasse auf dem Buckel der Versicherten saniert: Die Arbeitnehmenden müssen höhere Beiträge bezahlen und erhalten dafür tiefere Renten. Die Arbeitgeber werden durch ausbleibende Sanierungsbeiträge sogar entlastet. Ab diesem Jahr entbindet der jetzige BVK-Stiftungsrat die Arbeitgeber restlos von Sanierungsleistungen von 2,5 Prozent. Hauptprofiteur ist ausgerechnet der Kanton auf Kosten der BVK-Versicherten. Der Kanton muss trotz höherer Sparbeiträge insgesamt weniger bezahlen. Der Stiftungsrat überwälzt die Sanierungslasten der BVK restlos auf die Versicherten. Konsequenz: Die Sparguthaben werden auch in den kommenden Jahren viel schlechter verzinst als aufgrund guter Erträge möglich wäre.

Es braucht einen Wandel!

Es liegt am Stiftungsrat zu verhindern, dass die durch das Tiefzinsumfeld verursachten Probleme ausschliesslich auf Kosten der Versicherten gelöst werden – die Arbeitgeber dürfen sich nicht aus der Verantwortung stehlen. Zur Rettung unserer Renten braucht es deshalb eine starke Vertretung der Versicherten im BVK-Stiftungsrat. Wir wollen neue starke Stimmen der Arbeitnehmervertretung in der BVK, welche in Zukunft die Versicherten fair und offen informieren, ihre Interessen vehement vertreten und das Gesamtwohl der BVK immer im Blick haben. Der neue BVK-Stiftungsrat muss die Arbeitgeber für die weitere Entwicklung der Kasse in die volle Verantwortung nehmen. Die BVK ist die Versicherung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, nicht die der Arbeitgeber. Es braucht deshalb eine starke Stimme der Versicherten im Stiftungsrat.

Weitere Informationen und alle Kandidierenden findet ihr auf unserer Kampagnenseite:

www.starke-stimmen-bvk.ch ■

Text: Fabio Höhener Fotos: Nik Spoerri

die BVK!



«Wir haben bereits Skandale rund um die BVK erleben müssen. Ich möchte mich für eine Pensionskasse einsetzen, bei der das Wohlergehen der Versicherten an erster Stelle steht.»

Irene Willi

Lehrerin Berufsmaturitätsschule
Delegierte LKB, Mitglied GL Kreisschulpflege
Limmattal

Die BVK kommt aus den Schlagzeilen nicht heraus. Eine kompetente, sorgfältige Führung der Pensionskasse ist für uns Versicherte existenziell. Denn es geht um nichts weniger als um die Renten, die uns ein würdevolles Leben im Alter ermöglichen sollen. Einfluss nehmen können wir in erster Linie über eine engagierte Mitarbeit im Stiftungsrat. Dort möchte ich mich für die Anliegen der Arbeitnehmenden, gerade auch für Frauen und Teilzeitarbeitende, einsetzen und mich für faire und soziale Lösungen stark machen.

Nur eine Fremdsprache an der Primarschule? Bien au contraire – multilingualism must be preserved and promoted!

Nun ist es soweit: Die Initiative «Nur eine Fremdsprache an der Primarschule» kommt am 21. Mai vors Volk. Der VPOD sagt nein.

In einer globalisierten Welt sind Fremdsprachenkenntnisse mehr denn je eine Kernkompetenz. Und nicht nur das: In der viersprachigen Schweiz ist die Mehrsprachigkeit auch gleichzeitig ein essentieller Faktor für das gegenseitige Verständnis, sprachlich wie kulturell. Der VPOD setzt daher klar auf den Erhalt und die Förderung der Mehrsprachigkeit und sagt NEIN zu dieser Initiative, welche in verschiedenen Formen und Abwandlungen immer mal wieder in einen oder anderen Kanton zur Abstimmung kam. Auch im Kanton Zürich wurde 2006 schon einmal darüber abgestimmt. Das Zürcher Stimmvolk hielt schon damals klar an zwei Fremdsprachen auf der Primarschule fest.

Unbeschwertes Sprachenlernen

Schülerinnen und Schüler im Primarschulalter bringen einen grossen Wissensdurst mit und gehen unbeschwert auf Neues zu, daher eignet sich die Primarschulzeit besonders für das Erlernen von Fremdsprachen. Zudem zeigen Forschungen, dass Kinder in diesem Alter die Aussprache und die Intonation einer Sprache leichter erlernen. Das Ziel des schulischen Fremdsprachenlernens ist die funktionale Mehrsprachigkeit. Dabei steht nicht der Perfektionismus, sondern die Bewältigung von kommunikativen Alltagssituationen im Vordergrund. Die neue Lektionentafel, welche zusammen mit dem Lehrplan 21 eingeführt wird, spielt uns in die Hände: Für den Sprachenunterricht ist mehr Zeit eingeplant als bisher! Neu werden die beiden Fremdsprachen in den ersten beiden Schuljahren je drei Lektionen pro Woche unterrichtet. Es bleibt also genügend Zeit, spielerisch in die Sprache einzutauchen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vertiefen und zu fördern. Die zu erreichenden Kompetenzen in den beiden Fremdsprachen entsprechen inhaltlich den Lernzielen des heute gültigen Lehrplanes.

Primarschüler_innen sind nicht überfordert

Die Bildungsberichte zeigen, dass eine zweite Fremdsprache die Primarschüler_innen nicht überfordert: 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen die vorgegebenen Lernziele. Zudem zeigt der Bildungsbericht auf, dass auch fremdsprachige Kinder nicht benachteiligt sind, denn sie sind es sich gewohnt, nicht sofort alles zu verstehen. Ihre nicht-deutsche Muttersprache ist eine wertvolle Ressource, denn sie können beim Herbeiziehen von Parallelwörtern auf mehr Sprachen zurückgreifen. Allerdings müssen diese Vorkenntnisse im (Fremdsprachen-)Unterricht auch anerkannt und als Ressource genutzt werden, aber das ist ein anderes Thema, an welchem der VPOD natürlich dranbleibt. Vorerst geht es nun gegen die Abschaffung der zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe und darum: Ein überzeugtes NEIN am 21. Mai zur Fremdspracheninitiative! ■

Text: **Katrin Meier**

Lehrplan 21: VPOD erfreut über Anpassungen

Am 17. März veranstaltete die Bildungsdirektion eine Medienkonferenz zum Lehrplan 21. Dort standen Anpassungen des Lehrplans und der Lektionentafel im Mittelpunkt. Der Kanton Zürich ging auf die Forderungen des VPOD im Vernehmlassungsverfahren weitgehend ein. Neben Erfreulichem wie dem Verzicht eines weiteren Abbaus des Halbklassenunterrichtes bringt der Lehrplan 21 jedoch grosse Veränderungen mit sich: Die Kompetenzorientierung und neue Fächer. Genau in diesen beiden Bereichen liegt noch vieles im Argen. Der VPOD ist daher nach wie vor der Überzeugung, dass die Verschiebung der Einführung des Lehrplans unabdingbar ist. Dies war einer der Gründe, weswegen der VPOD am 29. August 2017 im Zürcher Kantonsrat eine Einzelinitiative einbrachte, welche eine Verschiebung der Einführung fordert, bis wesentliche Fragen im Hinblick auf Kompetenzorientierung und Ausbildung geklärt sind.

Gesucht: Mittelschullehrkraft für den Sektionsvorstand

Am 16. März kam die Mittelschulgruppe noch einmal zusammen, um die formale Auflösung der Gruppenstruktur zu beschliessen. Langjährige Gruppenmitglieder blickten mit etwas Wehmut

auf bewegte Zeiten zurück, bevor der Beschluss einstimmig gefasst wurde, die Gruppe aufzulösen. In Zukunft werden Mittelschullehrkräfte insbesondere über die Vertrauensmitglieder sowie themenspezifische Versammlungen und bildungspolitische Arbeitsgruppen organisiert. Eine Vertretung der Mittelschullehrkräfte im Sektionsvorstand ist jedoch sehr erwünscht: Interessierte melden sich bitte bei roseli.ferreira@vpod-zh.ch.

Die PatientInnen schützen, heisst das Personal schützen

Am 21. Mai stimmen wir im Kanton Zürich ab: Sollen das Kantonsspital Winterthur KSW und die Integrierte Psychiatrie Winterthur – Zürcher Unterland ipw zu Aktiengesellschaften werden? Der VPOD ist klar gegen diese Privatisierungen.

Die Privatisierung von KSW und ipw würde für rund 9000 Angestellte bedeuten, dass sie eine Änderungskündigung erhalten und dass sie dann nicht mehr gemäss öffentlichem Recht und kantonalem Personalgesetz, sondern privatrechtlich nach Obligationenrecht angestellt wären. Damit verbunden wären weitgehende personalrechtliche Verschlechterungen, vor allem was die kollektive Regelung ihrer Arbeitsverhältnisse betrifft.

Der VPOD stellt sich deshalb entschieden mit einem 2x NEIN am 21. Mai gegen die geplanten Privatisierungen von KSW und ipw.

21. Mai 2017

KANTONAL

Ein doppeltes NEIN zur Privatisierung des Kantonsspitals Winterthur und der Integrierten Psychiatrie Winterthur

NEIN zur Fremdspracheninitiative für nur eine Fremdsprache an der Volksschule

Der VPOD kommt zu seinem Recht

Am 15. Februar gab das Verwaltungsgericht des Kantons Zürich dem VPOD Recht: Der Kanton muss den VPOD als ständigen Verhandlungspartner anerkennen. Davor waren in der Personalverordnung des Kantons Zürich die Vereinigten Personalverbände VPV als alleinige Sozialpartner festgeschrieben. Das Gericht folgte dabei vollumfänglich der Argumentation ihres Rechtsanwalts Markus Bischoff, der Kanton könne nicht einseitig die VPV anerkennen und diese wie eine Staatsgewerkschaft behandeln. Das Gericht entschied, dass eine einseitige Anerkennung nicht rechtens ist und dass der VPOD gleichberechtigt anerkannt werden muss. ■

Agenda

Abstimmungssonntag

Sonntag, 21. Mai 2017

TISA, TTIP, CETA – Freihandel und Service public

Donnerstag, 18. Mai 2017,
9.30 bis 17 Uhr

Arbeiten und Angehörige pflegen – wie geht das?

Samstag, 20. Mai 2017,
9 bis 13 Uhr

Das Arbeitsgesetz im Gesundheits- und Sozialbereich

Dienstag, 6. Juni 2017,
9.30 bis 17 Uhr

Was tun gegen rassistische Diskriminierung am Arbeitsplatz?

Samstag, 24. Juni 2017,
9.30 bis 17 Uhr

Details zu allen Veranstaltungen
sowie weitere Kurse und Tagungen
[unter \[zuerich.vpod.ch/kalender/\]\(http://unter.zuerich.vpod.ch/kalender/\)](http://unter.zuerich.vpod.ch/kalender/)

IMPRESSUM VPOD ZÜRICH PFLICHTLEKTION: Organ des VPOD Zürich Lehrberufe, Birmensdorferstrasse 67, 8036 Zürich, Tel: 044/295 30 00, Fax: 044/295 30 03, www.vpod-zh.ch, **Redaktion:** Roseli Ferreira und Fabio Höhener, **Layout und Druck:** ROPRESS, 8048 Zürich, **Nr. 2 / April 2017**, erscheint fünf Mal jährlich, 2. Jahrgang, Auflage: 3800

Wo Vielfalt normal ist

Ein Besuch an der Gesamtschule Schüpberg, Kanton Bern.

Von Hermann Flükiger



Der Schweizerische Verein Volksschule ohne Selektion VSoS hat sich zum Ziel gesetzt, inklusive Entwicklungen, eine Schule für alle und das Problem der Selektion bei Schulleitungen, in der Öffentlichkeit und in der Politik zur Diskussion zu stellen und Veränderungen voranzubringen. Er organisiert regelmässig Schulbesuche an integrative Schulen und zeigt auf, dass auch in öffentlichen Schulen inklusive Schulentwicklungen möglich sind. Ein mutmachendes Beispiel ist die Gesamtschule Schüpberg im Kanton Bern, die die Chancen des Systems nutzt und einen ungewöhnlich gewöhnlichen Weg eingeschlagen hat.

Offenheit, Vielfalt, Individualisierung

Der Unterricht beginnt im Kreis mit dem Morgenritual. Die Infos der Lehrpersonen sind kurz und knapp. Alle arbeiten heute mit der Denkschule zum Mathematikunterricht.

Der Sitzkreis spielt eine wichtige Rolle: Hier wird das Gemeinsame gepflegt, werden Arbeiten vorgestellt, begonnen und aufgehört. Hier werden Erfolge gefeiert. Positives wird betont und verstärkt, hier finden die Kinder Beachtung und Zuwendung. Im Kreis findet der wöchentliche Klassenrat statt, der von den Kindern selber moderiert wird. Zusammen werden Themen angesprochen und wird gemeinsam nach Lösungen gesucht. Das ist, dank der Pflege einer aufbauenden Feedbackkultur, die Grundlage für das gute Klassen- und Lernklima.

Das Schulzimmer spiegelt die Vielfalt, es ist reich und anregend. Viele Lernmaterialien und Lernmöglichkeiten stehen zur Verfügung. Es gibt unterschiedliche Arbeitsplätze: Es hat Gruppentische, Stehpulte und Einzelarbeitsmöglichkeiten. Es ist geprägt von Offenheit.

Nach dem gemeinsamen Beginn gehen die Kinder an ihre individuellen Arbeitspläne, gestalten ihr Portfolio oder beschäftigen sich mit den Wochenfragen. Rasch finden sie Partner, suchen einen geeigneten Arbeitsplatz und sind dran. Die Kinder lernen von und mit Kindern.

Das einander Helfen und das gemeinsame Lernen ist dank der natürlichen Unterschiedlichkeit ganz normal. Rituale, miteinander ausgehandelte Klassenregeln, unterschiedliche Lernformen werden täglich geübt, damit sie zur Selbstverständlichkeit werden, so dass neue Schülerinnen und Schüler rasch in dieses Klassengefüge integriert und getragen werden – die Jugendlichen sagen: «Bei uns ist es halt so, so packen wir es an, so machen wir es auf dem Schübi.»

Die natürliche Altersdurchmischung schafft hilfreiche und klar erkennbare Strukturen, ein individualisierender Unterricht ist selbstverständlich.

Integration seit über 30 Jahren

Die Standortleiterin, Beatrice Friedli, hat Zeit für unsere Fragen. Im Gespräch erfahren wir einige wichtige Bedingungen für eine erfolgreiche Integration:

«Die Schüpbergsschule ist eine gewachsene Mehrklassenschule mit einem integrativen Konzept, die sich auf bewährte Tradition stützt. Vom ersten bis zum neunten Schuljahr besuchen die Kinder zusammen dieselbe Klasse. Etwa die Hälfte der Kinder kommt aus umliegenden Dörfern und besucht aus individuell unterschiedlichen Gründen unsere Schule.

Ein Team von drei Lehrpersonen (davon zwei schulische HeilpädagogInnen) unterrichtet die Klasse. Die Schulklasse ist heterogen zusammengesetzt und zwar in Bezug auf das Alter der Kinder (zwischen 6 und 17 Jahre), in Bezug auf ihre Lernfähigkeit und ihr Verhalten sowie den Stand ihrer geistigen und körperlichen Entwicklung.»

(Aus dem Konzept der Gesamtschule Schüpberg)

«Die Anerkennung von Verschiedenheit und gleichen Rechten gehört zu den obersten Zielen, zu denen hin Schule erziehen muss.»

Jutta Schöler

«Die Schüpbergsschule ist eine traditionelle Mehrklassenschule und die Klasse umfasst alle 9 Schuljahre. Im Moment kommen fünf Kinder vom Schüpberg selber, die restlichen besuchen den Schüpberg, weil sie sich in anderen Schulen nicht wohl gefühlt haben oder überfordert waren. Es sind auch Kinder mit Lernbehinderungen, mit Verhaltensauffälligkeiten und anderen Beeinträchtigungen. Sie brauchen vielleicht etwas mehr Zeit oder einen übersichtlichen, geschützten Raum. Für mich sind Individualisierung, innere Differenzierung und offener Unterricht selbstverständlich und Voraussetzung für eine integrationsfähige Schule. Seit über 30 Jahren wird an der Schüpbergsschule ein integratives Konzept umgesetzt. Wir haben jedes Jahr mehr Anfragen als Plätze vorhanden sind. Zum Gelingen tragen auch andere Elemente bei: Die Grösse der Schule, die übersichtlichen gemeinsam entwickelten

«Gelingende Beziehungsgestaltung ist die zwingende Voraussetzung für den schulischen Bildungsprozess.»

Joachim Bauer

Strukturen, die die Kinder bei der Identifikation mit der Schule unterstützen, die Vielfalt der Kinder in einem familiären Rahmen, die Umgebung mit den anregenden, natürlichen Möglichkeiten und die Projekte und Rituale, die den Schulalltag prägen. Auf die Zusammenarbeit im Team, mit den Eltern, der Bildungskommission, den Behörden und den Dorfbewohnern legen wir grossen Wert.

Ich bin überzeugt, dass wir Kindern und Jugendlichen Erfahrungen in heterogenen Gruppen ermöglichen müssen, damit sie den Umgang mit Vielfalt und die Unterschiedlichkeit als etwas Alltägliches erleben, das zu einer Lebensgemeinschaft gehört und für alle eine Chance ist.»

Lernen im Dialog

Die Schülerinnen und Schüler dürfen eigene Projekte realisieren. Zusammen und alleine, einander unterstützen und helfen, sich aber auch wieder zurückziehen, dieses Balancieren gefällt. Die Kinder lassen sich kaum ablenken, im Gegenteil, sie nutzen die Ressourcen der Besucher und fragen bei uns nach. Sie sind offen und an uns interessiert. Wir können uns einbringen, werden von der Lernatmosphäre angesteckt und werden Teil des Lernens.

Zwei Lehrpersonen sind anwesend. Eine ist in der beobachtenden Rolle, die andere berät eine Gruppe. Ihre Haltung strahlt Vertrauen aus: Ihre Arbeit, ihre Hingabe, ihre Fragen helfen den Kindern eigene Wege zu finden, ermöglichen, machen Mut. Sie begleiten das Lernen, sie inspirieren, wecken Lust auf mehr. Sie führen häufig Coachinggespräche, begleiten das Lernen, sind zusammen mit den Kindern für ein gutes Lernklima und eine gute Grundstimmung verantwortlich.

Das Lernheft spielt in diesem Lerndialog eine wichtige Rolle. Wir erfahren, dass die Gesamtschule Schüpberg seit dem August 2016 mit einem notenfreien Beurteilungskonzept arbeitet. Die Lehrpersonen führen mit den Kindern einen Lerndialog, der sie beim Lernen unterstützt. Die Selbsteinschätzung ist ein wichtiges Merkmal. Im Lernheft wird regelmässig über das Lernen reflektiert. In einem Portfolio werden wichtige Lernsituationen festgehalten und dokumentiert.

Philippe Villiger, der das notenfreie Konzept als Masterarbeit an der PH Bern entwickelt und an der Schule eingeführt hat, erklärt uns Elemente seiner Überlegungen:

«Für einen konstruktiven Lerndialog braucht es gute Beziehungen und Vertrauen, Geduld und Zuversicht. Der Fokus ist auf das Gelingende gerichtet, auf die persönlichen Fortschritte. Lerndialoge finden im Zweiwochen-Rhythmus statt und werden von den Schülerinnen und Schülern sehr geschätzt. Sie haben die Noten nie vermisst. Sie schätzen die differenzierten, persönlichen Rückmeldungen. Die Arbeiten und die Produkte stehen mehr im Zentrum und sie setzen sich differenzierter mit der Qualität ihrer Produkte auseinander. Ausserdem vergleichen sie sich weniger untereinander. Ich habe den Eindruck, dass ihnen ihr persönliches Lernen wichtiger geworden ist.»

Zusammenhalt

Cédric führt uns durchs Schulhaus. Seine Ausführungen beeindrucken durch Offenheit, den hohen Reflexionsgrad und die Identifikation mit der Schule. Er zeigt uns die verschiedenen Räume und schwärmt von den Möglichkeiten die er in den 9 Jahren an der Schule Schüpberg erfahren durfte. Er erzählt von den verschiedenen Rollen, die er erlebt hat. Er hat gelernt am Anfang sich in einer Gruppe einzuordnen und ist jetzt fähig und bereit, als Ältester mehr Verantwortung und Führung zu übernehmen.

Alle haben hier eine wichtige Aufgabe. Wir erfahren beim Rundgang durch die verschiedenen Räume, dass sie einmal pro Woche das ganze Schulhaus putzen und auch die Umgebung reinigen. Das Schulhaus liegt abgelegen und schon bieten sich neue Möglichkeiten: Die Natur wird in den Unterricht einbezogen. Das Turnen findet bei jedem Wetter draussen statt. Die langen Schulwege werden mit einem gemeinsamen Mittagstisch entschädigt. Einmal in der Woche kocht eine Gruppe zusammen mit den Lehrpersonen ein Mittagessen.

Cédric ist stolz auf seine Schule. Am Schluss der Führung erklärt er: Wir sind keine Klasse, wir sind eine grosse Familie. Vor der grossen Pause stellt Luzia ihre Arbeit vor. Michi hat ihr dabei geholfen, er fiebert mit, freut sich, dass sein Schützling die Kurzgeschichte so gut präsentieren konnte. ■

Weitere Infos zur Gesamtschule Schüpberg:

Schule Schüpfen, Gesamtschule Schüpberg
www.schuepfen.ch/de/bildung/standorte/schuepberg
 (Stand: 03.03.2017)
 Schweizer Radio und Fernsehen, Einstein (Film) (2016): Die Zukunft der Schule: Wie und was lernen unsere Kinder? Schüpberg: Die Zukunft der Schule ist familiär
<https://www.youtube.com/watch?v=fifzcYBbZLE>
 (Stand: 03.03.2017)

Inklusive Schulen im Südtirol

VSoS-Studienreise vom 08.-12. Oktober 2017

Besonders Begabte und Kinder mit einer Beeinträchtigung in einer Klasse, das ist in Südtirol der Normalfall. In Italien gibt es keine Kleinklassen und keine Sonderschulen. Alle Kinder werden gemeinsam, ohne Selektion und wohnortnah unterrichtet. Was in Schweizer Schulen vielerorts als unrealistisch gilt, ist hier selbstverständlich: Alle Kinder/Jugendlichen gehen gemeinsam zur Schule.

Inklusion: Südtiroler Schulen als Erfolgsmodell

Italien schaffte 1977 alle Sonderschulen ab. Das teilautonome, mehrsprachige Südtirol (62 Prozent sprechen Deutsch, rund 23 Prozent Italienisch) hat ein erfolgreiches Integrationsmodell für Schülerinnen und Schüler geschaffen. Der Index für Inklusion spielte dabei seit Jahren eine bedeutende Rolle; vgl. dazu auch den Artikel von Susanne Abram (diese Nummer, S. 25-27) oder den Beitrag von Edith Brugger zu den Entwicklungen in Südtirol in www.inklusion-online.net (2016, Nr.2; Schulische Inklusion im deutschsprachigen Raum I).

Ziel der Studienreise

- Sie lernen inklusive deutschsprachige Schulen, den Unterricht, Schulleitungen, Schulentwicklungsprozesse und Konzepte kennen.
- Sie haben die Gelegenheit mit den verschiedenen Beteiligten an inklusiven Entwicklungsprozessen in Südtirol ins Gespräch zu kommen.
- Sie lernen andere Gruppenmitglieder der Studienreise kennen, die sich in der Schweiz für inklusive Entwicklungen in den Schulen interessieren und engagieren.

Datum Sonntag, 08. Oktober bis Donnerstag, 12. Oktober 2017

Adressat/innen Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulbehörden, PH-Dozierende, Bildungspolitiker*innen, Mitglieder von Steuergruppen und Schulverwaltungen

Kosten Fr. 500.- für die Studienreise (Reise u.ä., Unterkunft, Planung, Schulen) + circa Fr. 400.- für Verpflegung und Ausflüge (individuell verschieden)

Veranstalter Schweizerischer Verein für eine Volksschule ohne Selektion VSoS / Schulen für alle

Reisebegleitung Hermann Flükiger, ehemaliger Dozent PH Bern, hermann.f@bluemail.ch

und Auskünfte Bruno Achermann, ehemaliger Dozent PH Luzern, achermann@bluewin.ch

Anmeldeschluss Montag, 12. Juni 2017

Anmeldung www.vsos.ch
 Studienreise, Anmeldeformular zum Herunterladen

Der VSoS organisiert im Oktober 2017 eine Studienreise nach Südtirol

Der Schweizerische Verein Volksschule ohne Selektion VSoS hat sich zum Ziel gesetzt, inklusive Entwicklungen, eine Schule für alle und das Problem der Selektion bei Schulleitungen, in der Öffentlichkeit und in der Politik zur Diskussion zu stellen und Veränderungen vorzubringen. Er organisiert daher regelmässig Schulbesuche an Schulen für alle.

vsos.ch

Möglichkeiten
personalisierten
Lernens in Südtirol:
In einem neuen
Umfeld kann Kilian
Erfolge erleben.



Gemeinsam neue Möglichkeitsräume schaffen

Für die Schulen in Südtirol ist Vielfalt der Ausgangspunkt für gelingende Bildungsprozesse. Ein Praxisbericht über den Umgang mit herausforderndem Verhalten mithilfe individueller Anpassung des Bildungsangebotes.¹ Von [Susanne Abram](#)

Ab dem Jahr 2009/10 wurden in Südtirol die Lehrpläne von den Rahmenrichtlinien abgelöst, die einen Orientierungsrahmen für die autonomen Schulen bieten. Die Rahmenrichtlinien geben einerseits Bildungs- und Kompetenzziele vor, lassen andererseits aber noch genügend Freiräume für die Gestaltung von Bildungsangeboten. Diese Freiräume werden genutzt, um den individuellen Bedürfnissen der Schulen Rechnung zu tragen, aber auch um die jungen, uns anvertrauten Menschen so begleiten zu können, dass ihre Einzigartigkeit und ihre

Beziehung zu anderen und zur Mitwelt im Mittelpunkt stehen. Die Bildungstätigkeit knüpft an die Lernbiografien und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an und ermöglicht Potenzialentwicklung, da auf individuellen Wegen gelernt werden kann (vgl. Rahmenrichtlinien, 2009, S. 5, 20).

Im Laufe meiner Unterrichtstätigkeit an Grund- und Mittelschulen in Südtirol¹² machte ich mehrmals die Erfahrung, dass eine auf Wertschätzung beruhende Elternarbeit und ein wohlwollendes Schulklima Möglichkeitsräume schaffen und Chancen

für die Vielfalt eröffnen. Der nachfolgende Praxisbericht gibt Einblick in eine Grundschule mit circa 50 Schülerinnen und Schüler, die sich in einem kleinen Dorf von ungefähr 1000 Einwohnern in Südtirol befindet. Im Bericht werden die Herausforderungen als Chance gesehen, über die Klassengemeinschaft hinaus Ressourcen zu erkennen und diese auch gezielt zu nutzen. An dieser Stelle möchte ich den Eltern für die kooperative Mitarbeit und ihre wertvollen Äusserungen danken, die im Text als Zitate farblich hervorgehoben werden.

Kilians Ausgangssituation

Kilian kam jeden Morgen singend in die Schule, aber nicht pünktlich, obwohl er zeitig von zu Hause wegging. Durch das Singen machte er sich im ganzen Schulhaus bemerkbar, deshalb kannten ihn nicht nur seine Mitschülerinnen und Mitschüler aus der zweiten Klasse, sondern alle. Auch während des Unterrichts konnte man öfters seine Stimme im Schulhaus vernehmen. Kilian zeigte in dieser Zeit kein Interesse an schulischen Belangen, er verweigerte schriftliche Beiträge und seine Hefte waren demzufolge unvollständig beziehungsweise leer. Hilfestellungen vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer lehnte er ab und verschaffte sich durch sein Verhalten die gewünschte Aufmerksamkeit. Im darauffolgenden Schuljahr verschärfte sich die Situation und es wurden zahlreiche Gespräche mit Eltern, Lehrpersonen, Direktorin, externen Expertinnen und Experten geführt. Kilian, seine Eltern und Lehrpersonen fühlten sich nicht mehr verstanden.

«Es fanden viele Gespräche statt, in denen unser Sohn negativ beschrieben wurde. Seine Ressourcen, seine Fähigkeiten wurden nicht entdeckt. Es war eine verfahrenere Situation. Kilian fühlte sich in dieser Klasse als Aussenseiter.»

Alles auf Neustart

In Erwägung gezogen wurde dann ein Schulwechsel in eine benachbarte Dorfschule, um dem Jungen einen Neubeginn zu ermöglichen. Wir versuchten den Blick auf bestehende Ressourcen zu richten und beobachteten den Schüler in freien Zeiten, zum Beispiel während der Pause. Ich konnte feststellen, dass Kilian verstärkt Blickkontakt mit mir aufnahm. Ich war damals Lehrerin der fünften Klasse. Auch fiel mir auf, dass Kilian beim Vorbeigehen an der Klassentür, die stets offen stand, den Kopf hineinstreckte und grüßte. Als er eines Tages an unserer Klassentür stehen blieb und sein Interesse für den behandelnden Lerngegenstand bekundete, beschlossen wir Lehrerinnen und Lehrer und die Mitarbeiterin für Integration, einen «Neustart» in unserer Schule zu wagen. Wir überlegten, ob Kilian sich in unserer Klassengemeinschaft wohlfühlen könnte und leiteten folgende Schritte ein: Gespräche mit der Direktorin, ein Gespräch mit allen Lehrerinnen und Lehrern der

Schulstelle und der Mitarbeiterin für Integration, ein Gespräch mit Kilian und seinen Eltern, Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern beider Klassen. Das im Nachhinein Erinnerungsträchtigeste Gespräch fand mit Kilians Vater, den Eltern, der Mitarbeiterin für Integration und den Lehrerinnen und Lehrern der fünften Klasse statt.

«Vielfalt ist doch etwas Positives. Die Unterschiedlichkeit ist doch auch für die Klasse selbst eine Chance, auch die anderen Schülerinnen und Schüler profitieren davon, wenn eingefahrene Wege durchbrochen werden. Dadurch werden Impulse frei für Neues. Klar sind Lehrpersonen dabei gefordert. Auch werden der Unterricht und die Methoden auf ihre Sinnhaftigkeit geprüft. Immer wieder sollte man Dinge von Neuem hinterfragen, nur so ist Entwicklung möglich.»

In einem offenen Dialog konnten bestehende Ängste angesprochen werden, wie z.B. «Ist Kilian so begabt, dass er zwei Klassen überspringen kann?», «Was, wenn Kilian den Unterricht stört, sodass unsere Kinder im Lernprozess gestört werden?» Es wurden aber auch andere Ansichten vertreten, wie z.B. «Auch unsere Kinder profitieren von dieser Situation». Durch die transparente Vorgehensweise, bei der alle Beteiligten miteinbezogen wurden, aber auch durch das bestehende gegenseitige Vertrauen konnten wir uns auf dieses gemeinsame Erlebnis einlassen.

Erfolgreiche Klassenwechsel

In den ersten Schultagen kam der Junge wie gewohnt etwas später, aber da die Klassentür offenstand und sich das Klassenzimmer neben dem Schuleingang befand, warteten wir auf ihn. Die Zeit bis zu seinem Kommen nutzten wir für schulorganisatorische Dinge, wie z.B. das Überprüfen von Hausarbeiten oder das Einsammeln der Mitteilungen. Der gemeinsame Unterricht mit Gedanken und Wünschen für unsere Klassengemeinschaft begann erst, als Kilian anwesend war. Bei der Vorbereitung der Unterrichtsthemen achteten wir Lehrerinnen und Lehrer und die

Mitarbeiterin für Integration darauf, dass wir verschiedene Lerntypen, individuelle Lernausgangslagen und besonders aber das persönliche Interesse des Jungen miteinbezogen. Kilian war handwerklich sehr geschickt und verbrachte den Grossteil des Nachmittags auf dem elterlichen Hof beim Basteln oder in der Natur. Aus diesem Grund achteten wir besonders darauf, lebenspraktische Fertigkeiten in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen, wie z.B. das Herstellen von Werkzeugen und Waffen aus der Steinzeit. Dafür brachte Killian Steine und Stöcke von zu Hause mit und wir beobachteten, wie vertieft er sich diesem Thema widmete. Aber auch die anderen Schülerinnen und Schüler profitierten von diesem handlungsorientierten Unterricht und so war es eine riesige Freude, alle so begeistert und konzentriert am Arbeiten zu sehen. Durch den Klassenwechsel konnten wir in kürzester Zeit weitere Beobachtungen machen, wie z.B. beim Schreiben. Mit einer Lupe machte ihm das Schreiben Spass und so waren die ersten Hürden für das Schreiben von kurzen Sätzen genommen. Er zeigte auch im Mündlichen einen ausgeprägten Wortschatz und zunehmend mehr Eigeninitiative, auch wenn diese noch vom jeweiligen Interesse abhing. Immer wieder gab es aber auch Momente, in denen er sich in eine Ecke zurückzog, dabei holte er sich ohne Aufforderung Bücher, die in der Lesecke zu den behandelnden Themen auflagen. Wir führten im Laufe des Schuljahres noch andere Projekte durch, wie z.B. die Erlebnistage in einem Südtiroler Wanderhotel, wo wir von Erlebnispädagoginnen und -pädagogen beim außerschulischen Lernen begleitet wurden. So erkannten z.B. die Schülerinnen und Schüler im Spiel, dass eine Gemeinschaft Voraussetzung für das Erreichen von Zielen ist. Ausserdem wurden sie im Klettergarten ermutigt, sich auf eigene Faust in den Wipfeln der Bäume zu bewegen. Hier zeigte Killian als jüngstes Mitglied der Klassengemeinschaft seinen Mut und seine motorische Geschicklichkeit. Er bewegte sich sicher im Bereich der schwarzen Route, welche die schwierigste Route war und wurde anschliessend als Mutigster mit einer Urkunde geehrt.

Nach den gemeinsamen Erlebnissen Ende April machten wir uns Gedanken darüber, wie Kilian in seine ursprüngliche Klasse zurückgeführt werden konnte. Dies war notwendig, da die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse im darauffolgenden Herbst in die nächsthöhere Schulstufe ins Schulzentrum der 3 km entfernten Stadt wechselten. So pflanzten wir für die verbleibende Schulzeit zunächst eine Stunde pro Woche in seiner ursprünglichen Jahrgangsklasse ein, damit für Kilian der Klassenwechsel schrittweise und behutsam erfolgen konnte. Kilian ergriff die Initiative, diesen Prozess zu be-

schleunigen. Nach nur zwei Wochen wollte Kilian wieder zurück in seine ursprüngliche Klassengemeinschaft, in der er wohlwollend aufgenommen wurde. Immer wieder aber streckte er seinen Kopf zur Tür der fünften Klasse herein und grüßte seine Freunde und Freundinnen, die er durch die gemeinsame Zeit gewonnen hatte.

«Auch wenn sich Kilians Anwesenheit nur auf diese kurze Zeit in dieser Klassengemeinschaft beschränkte, durfte er die Erfahrungen machen, dass er nicht mehr der Aussenseiter war. Die Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen haben ihn so genommen, wie er war und sie haben auch seine Fähigkeiten gesehen. Er hat gespürt: «Jeder nimmt jeden, wie er ist, auf. Kilian fühlte sich respektiert, verstanden und ernst genommen. Es waren auch Erfolgserlebnisse möglich, dadurch wurde er in seinem Selbstbewusstsein gestärkt. Er braucht es, in seinen Fähigkeiten bestärkt zu werden. Dabei muss das Feedback authentisch sein! Er braucht Menschen, auf die er sich verlassen kann.»

Warum gelang unser Vorhaben?

- Die gemeinsame Verantwortung für den Schüler eröffnete neue Möglichkeitsräume. So konnte vorhandenes Potenzial der Schulgemeinschaft verstärkt genutzt werden. Das Interesse des Jungen spielte bei der Planung und Vorbereitung der Lernangebote eine grosse Rolle. Der Lerngegenstand spiegelte die Heterogenität wider und dadurch wurden individuelle Zugänge und Perspektiven ermöglicht.
- Die Lernprozesse wurden «als selbstorganisierte und individuelle Vorgänge im sozialen Kontext begriffen und gingen

von den Erfahrungen der Lernenden aus» (Braunsteiner/Jerg 2017, 98).

- Die «Lernaktivitäten orientierten, sich an der jeweiligen Biografie als Ressource und an den Entwicklungspotenzialen des Individuums» (Braunsteiner/Jerg, 2017, 92).
- Die Eltern waren gleichwertige Partner und durch zahlreiche Dialoge und die enge Zusammenarbeit war ein vertiefter Einblick in den Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes möglich.

- Der Unterricht war geprägt von Vertrauen und Wertschätzung (vgl. Boban, 2000, 241).

Die Erfahrungen gelingenden Lernens stärkten das Selbstwertgefühl von Kilian, waren aber darüber hinaus auch für die gesamte Schulgemeinschaft und die Eltern wertvoll. Alle Beteiligten konnten die Erfahrung machen, dass neue, noch nicht begangene Wege eine Chance für alle sein können. Nicht zuletzt waren es aber auch die optimalen Rahmenbedingungen in Südtirol, die das Recht auf Personalisierung des Lernens ermöglichen. So wurden z.B. im Jahr 2013 mit dem Ministerialrundsreiben Nr. 8 zusätzliche Möglichkeitsräume geschaffen, um das Recht auf Personalisierung des Lernens auf alle Lernenden nicht nur mit bestehenden spezifischen Lernstörungen und Entwicklungsstörungen, sondern auch auf besondere Bildungsbedürfnisse im Bereich sozioökonomischer, sprachlicher und kultureller Benachteiligung auszudehnen (Ministerialrundsreiben Nr. 8/2013,2). Der Blickwinkel wird so auf das System, das Umfeld, in dem die jeweilige Schülerin respektive der Schüler lebt ausgedehnt. So wird es möglich, die umfeldbedingte Benachteiligung im Lernen und Leben zu erkennen. Lernwege können individualisiert und auf den jungen Menschen abgestimmt werden, ohne dass vorher eine Störung diagnostiziert oder ein klinischer Befund erstellt wird. Aufgrund einer Benachteiligung kann das Team der Lehrpersonen oder der Klassenrat mit dem Einverständnis der Eltern einen individuellen Bildungsplan erstellen, der «... nicht mehr als reine Aufzählung der Kompensations- und Befreiungsmassnahmen für die Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Lernstörungen, sondern auch als Mittel für die Unterrichtsplanung ...» gesehen werden kann (Ministerialrundsreiben Nr. 8/2013, 2).

Bewusst wird in diesem Artikel auf Zuschreibungen oder Etikettierungen von Schülerinnen und Schülern, wie zum Bei-

spiel einer Funktionsdiagnose oder eines klinischen Befundes verzichtet, da eine defizitorientierte Sichtweise nicht den Blick auf die Ressourcen gelenkt hätte. Denn, «ohne weiter darüber nachzudenken, werden im Alltag immer wieder zwei Gruppen konstruiert, von denen die eine als «eigentlich gemeinte», «richtigere» oder «bessere» erscheint und die andere «auch da» sein und Erfahrungen machen kann. Inklusiv ist eine Denkweise, die die beteiligten Menschen an einer Situation als pädagogisch nicht unterteilbares Spektrum von Individuen mit je spezifischen, komplexen Profilen sieht und Barrieren für Lernen und Partizipation für alle abzubauen versucht» (Boban/Hinz, 2017, 43).

«Wir haben gemerkt, dass es auch anders geht. Es ist möglich, dass sich das System verändert. Ansonsten wäre Kilian durch das System durchgefallen. Ausschlaggebend war die Unvoreingenommenheit, die Einstellung der Lehrpersonen, bei denen unser Sohn nicht von vorneherein ein Problem war. Es bestanden keine Vorurteile. «Kilian ist jetzt da» und da gab es keinen Zweifel. Sein Kommen wurde nicht mit einer Entschuldigung angekündigt, sondern mit Sicherheit. Wir waren stets im Austausch, das Miteinander war wichtig. Diese Zusammenarbeit können wir als ein gemeinsames Suchen beschreiben. Wir sind dabei auch selbst gereift.» ■

Susanne Abram ist Grundschullehrerin in Wiesen, Koordinatorin für Integration im Schulsprengel Sterzing III und Lehrbeauftragte an der Universität Brixen. E-Mail: susanne.abram@virgilio.it

¹ Vgl. Index für Inklusion (2017), S. 142.

² Die Mittelschule in Südtirol besteht aus den Klassen 6 bis 8. Die Klassen 1 bis 8 sind selektionsfrei.

Literatur

Autonome Provinz Bozen: Landesgesetz zur Autonomie der Schulen, Nr. 12/2000.
Rahmenrichtlinien des Landes für die Unterstufe. Beschluss der Landesregierung vom 19. Jänner 2009, Nr. 81
Boban, Ines (2000): It's not Inclusion ... – Der Traum von einer Schule für alle Kinder.

In: Maren, Hans & Ginnold, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklung in Europa. Berlin: Luchterhand, 241-242.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2017): Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nach-

denken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Klett/Kallmeyer, 32-50.

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert von Achermann, Bruno; Amirpur, Donja; Braunsteiner, Maria-Luise; Demo, Heidrun; Plate, Elisabeth & Platte, Andrea. Weinheim/Basel: Beltz.

Braunsteiner, Maria-Luise & Jerg, Jo. (2017): Bildung und Lernen im inklusiven Kontext. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Klett/Kallmeyer, 88-104.

Ministerialrundsreiben Nr. 8/2013

Wegweiser und Schrittmacher

Über die Arbeit mit dem Index für Inklusion. Ein Praxisbericht.
Von Irene Gebhardt und Angela Gredler



Offene Teamsitzung mit Bürger*innen
in Wiener Neudorf

«Angenommen, Zeit wäre eine unbegrenzte Ressource, inwieweit würdest du den Index für Inklusion gerne nutzen?» Diese Frage stellten wir – neben anderen – Kolleg*innen im Inklusionsteam bei der Recherche für diesen Artikel. «Als Einstieg in allen (Team-)Gesprächen», war der Tenor. «Es ist so wichtig, ins Gespräch zu kommen, besonders wenn Menschen aus verschiedenen Gruppierungen am Tisch sitzen!», erklärte die Direktorin der Volksschule im Gespräch und überlegte: «Ich könnte die Gelegenheit gleich beim kommenden Schulforum nützen und eine Frage einbringen.»

Vor mittlerweile elf Jahren beschlossen die örtlichen Bildungseinrichtungen – vier Kindergärten, die Volksschule und die beiden Horte – gemeinsam mit der Gemeinde als ihr Träger im Sinne von Inklusion intensiver zusammenzuarbeiten. Ziel war und ist die Entwicklung und Stärkung einer inklusiven Grundhaltung im Zusammenleben und -arbeiten im Ort und darüber hinaus. Der Index für Inklusion – in all seinen Varianten – war und ist dabei Wegweiser und Schrittmacher zugleich.

Aufgabe für die ganze Gemeinde

Rückblickend ist zu sagen, dass wir uns all das Erreichte zu Beginn des Projekts in diesem Umfang nie zu erwarten getraut hätten. Die Dinge sind nach und nach in der ehrlichen Auseinandersetzung mit den Werthaltungen und Fragen im Index für Inklusion sowie über ein breites Netzwerk zur Unterstützung der inklusiven Entwicklung entstanden (vgl. Gebhardt & Gredler 2015). Ein Schritt hat den nächsten ergeben.

Die ersten drei Jahre waren vor allem von der Auseinandersetzung mit Begriffen, Indikatoren und ganz besonders mit den Werthaltungen geprägt. Wertepunkte wanderten von einer Institution in die nächste, alle Menschen – Gross und Klein – waren zur Auseinandersetzung eingeladen. Dies bewirkte ein erstes Erahnen, was Inklusion bedeutet (vgl. Booth 2008). Es folgte ein Demokratisierungsschub in den Bildungseinrichtungen und – über systematische Zusammenarbeit – eine Entschärfung der Nahtstellen. Im Rahmen der Nachhaltigkeitskonferenz – von Ines

Boban als Zukunftsfest gestaltet – wurde schliesslich bewusst: Inklusion macht nicht vor der Türe der Bildungseinrichtungen Halt, das ist eine gesellschaftspolitische Aufgabe der ganzen Gemeinde (vgl. Gebhardt & Müller 2015). Vereine, Gemeindeverwaltung und Bürger*innen wurden fortan vermehrt miteinbezogen und die Fragen aus dem Index bekamen zunehmend den Stellenwert, der ihnen im Rahmen inklusiver Weiterentwicklung gebührt. Nach und nach wurden sie zu einem fixen Bestandteil gelebter Projektkultur.

Je nach Situation und Ziel hat sich ein vielfältiges Methodenrepertoire im Umgang mit den Fragen entwickelt. Die folgenden Beispiele geben einen kleinen Einblick.

Arbeit des Inklusionsteams

Im Inklusionsteam, dem Steuerteam des Projekts, bestehend aus Vertreter*innen der Bildungsinstitutionen, der Gemeinde, der Eltern, von Vereinen und interessierten Bürger*innen, sind Indexfragen Fixpunkt in allen Sitzungen. Der oder die Gastgeber*in wählen sie aus. «Sie helfen, das Handeln zu überprüfen und geben konkrete Denkanstösse», ist eine Kindergartenleiterin überzeugt. «Wir haben in unseren Teamsitzungen kaum Zeit für die Fragen», bedauert sie. Umso wichtiger ist ihr die Auseinandersetzung im Inklusionsteam: «Sie beeinflussen meine pädagogische und die Führungsarbeit nach dem Motto: Steter Tropfen höhlt den Stein!» «Die Wechselwirkung mit Menschen ausserhalb meines direkten Umfeldes – zum Beispiel aus dem Kindergarten – ist eine Bereicherung und ermöglicht Perspektiven,

die ich sonst nicht habe», ergänzt die Gruppenleiterin der Pfadfinder. «Auch die Art zu reflektieren verändert sich.»

Klangen anfangs so manche Formulierungen oder Begrifflichkeiten fremd, hat sich so nach und nach die Erfahrung durchgesetzt, dass gerade diese Irritationen den Dialog ankurbeln. «Ich habe bemerkt, wie gut ich diese Fragen lesen muss! Oft ist ein Wort ausschlaggebend!», stellte eine Teilnehmerin fest. Bei der Frage «Ist den Mitarbeiter*innen bewusst, dass die Einrichtung / Organisation die Vielfalt der Gesamtbevölkerung widerspiegeln sollte?» (1.9.4.) (MSJG 2009) liess der Begriff «sollte» aufhorchen. War das nicht die Aufgabe der Wohnraumplanung, auf gute Durchmischung in den Wohngebieten zu achten? Auch auf die Auswahl von Personal gibt es kaum Einfluss. «Aber ich kann bei der Aufnahme der Kinder darauf achten und dann die Gruppen entsprechend zusammenstellen», nimmt sich die Kindergartenleiterin vor. «Das ist mein Beitrag. Vielfalt hat sich in der pädagogischen Arbeit sehr bewährt!»

Zweimal im Jahr gibt es offene Teamsitzungen, zu denen alle Bürger*innen und auch die politisch Verantwortlichen eingeladen sind. Manchmal gibt es Indexfragen zum Pflücken, manchmal wird eine Frage von einem Teammitglied für alle ausgewählt. Die Erfahrung hat gezeigt, dass ungewohnte Begrifflichkeiten rasch zu einer Abwehrhaltung führen. Seither werden alle Fragen, die in der Öffentlichkeit verwendet werden, in «leichte Sprache» übersetzt. Nun ergeben sich daraus rasch sehr fruchtbare Dialoge und oftmals überraschende Ein- und Aussichten.

Inklusive Schulentwicklung

In der Volksschule beginnen Konferenzen ebenfalls regelmässig mit einer Indexfrage. Diese wird von einer Pädagogin oder der jeweiligen Leitung ausgesucht. «Wenn mir ein Thema gerade besonders wichtig erscheint, dann suche ich die Frage selber aus», erklärt die Direktorin. «Wir tauschen uns etwa 10 Minuten in Murmelgruppen aus und bringen dann Wichtiges im Plenum ein. Das bewirkt einen Nachdenkprozess, aus dem kleinere und auch grössere Veränderungen im Schulalltag entstehen. Mitunter ergibt sich aus einer Frage sogar ein Schulentwicklungsthema.» Anlass dazu war zuletzt die Frage «Gibt es klare Vorgehensweisen als Reaktion auf extrem störendes Verhalten, die von Schüler*innen und Lehrer*innen akzeptiert und getragen werden?» (C.1.7.11)

«Gemeinsam wurde herausgearbeitet, dass das Miteinanderfeiern immer schon gestärkt hat und auch von der Umwelt sehr positiv wahr- und angenommen wurde.»

(Boban & Hinz, 2003). Rasch war klar, dass es zur Klärung eine breitere Dialogbasis braucht. Im Rahmen von Schulentwicklung wird dem Thema nun entsprechend Raum gegeben werden.

Der Lehrkörper hat sich mit den Jahren stark verjüngt und vergrößert, die Verbundenheit mit dem Inklusionsprojekt und das Wissen darüber sind sehr unterschiedlich. Die Indexfragen haben jedoch mittlerweile als Massnahme zur Qualitätssicherung einen Fixplatz in den Konferenzen erlangt.

Seit acht Jahren ist auch die Musikschule des Ortes auf dem Weg der inklusiven Entwicklung. Eine Kollegin, die ganz neu im Inklusionsteam ist, stellt nach ihrer ersten Musikschulkonferenz fest «Hier gibt es eine ganz besondere Atmosphäre und ein sehr hohes Engagement aller Kolleg*innen. Das habe ich noch in keiner Musikschule so erlebt.»

Die Einladung, miteinander ins Gespräch zu kommen, spielt dabei eine wichtige Rolle. Im gemütlich gestalteten Lehrerzimmer hängt immer das letzte Protokoll des Inklusionsteams aus und der Index für Inklusion ist stets griffbereit. So gibt es auch bei kurzen Kaffeepausen Anregungen, die Indexfragen immer wieder zu reflektieren.

Die so genannte «Frage der Woche» ist eine Indexfrage, die im Wartebereich der Schule hängt. Auf einem Flipchart wird dort zum schriftlichen und mündlichen Dialog eingeladen. Damit gelingt es, auch Schüler*innen, Eltern und Besucher*innen auf den inklusiven Weg aufmerksam zu machen und in die Auseinandersetzung mit inklusiven Werten einzubeziehen.

Wenn es ganz fremd wird

Ein Mitglied des Inklusionsteams ist die Präsidentin des Vereins Lebenshilfe Niederösterreich. Sie fühlt sich durch das Inklusionsprojekt und die Mitglieder im

Inklusionsteam in ihrem Bestreben bestärkt, Menschen mit Beeinträchtigung als gleichwertig ernst zu nehmen, ihnen Selbstbestimmung zuzutrauen und sich gegen jegliche Diskriminierung mit einem «So nicht!» zu wehren. Wertschätzender Umgang miteinander auf allen Ebenen ist ihr sehr wichtig. Auch sie eröffnet jede Sitzung mit Indexfragen und wünscht sich das auch für die Teamsitzungen der Begleiter*innen sowie für die Morgengespräche. «Wie schaut inklusives Arbeiten aus?», dieser Frage sollte man sich jeden Tag stellen. Die Indexfragen sieht sie als Schlüssel dazu. Der bisherige Erfolg gibt ihr Recht.

Eines der Schlüsselerlebnisse war für die Präsidentin der Lebenshilfe Niederösterreich der Umgang mit Flüchtlingen: «Wie verhalte ich mich, wenn es ganz fremd wird?» Und: «Was wir für Menschen mit Beeinträchtigung einfordern, muss auch für Flüchtlinge gelten.» Hier wird wieder einmal die Unteilbarkeit von Inklusion spürbar.

Auch in anderen Vereinen wird mit Indexfragen gearbeitet – so z.B. bei den Pfadfindern. «Hauptzweck ist für uns, Teilhabe für alle möglich zu machen!», ist die Gruppenleiterin überzeugt. «Der Index für Inklusion hat bewirkt, dass man die Haltung verändert und anders an die Dinge herangeht.» Besonders bedeutsam für ihre Arbeit war eine Frage aus einer der Teamsitzungen zum Umgang mit verschiedenen Kulturen (MSJG 2011). In der folgenden Auseinandersetzung entstand die Idee zum «Fest der offenen Töpfe», das die Wurzeln, Herkunftssprachen und verschiedenen Kulturen der Wiener Neudorfer*innen sichtbar machen sollte. «Dieses Überlegen, wie Menschen sichtbar gemacht und wertgeschätzt werden können auf gleicher gesellschaftlicher Ebene, das war für mich etwas Markantes. Mit diesem Fest wurden Menschen erreicht, die nicht nah dran sind an Inklusion bzw. die damit überhaupt nichts anfangen können.» Das Fest gab es erstmals 2010 und wurde wegen des grossen Erfolgs in den Veranstaltungsreihen der Gemeindefeste übernommen. Als im Sommer 2015 viele geflüchtete Menschen in Österreich ankamen, waren die Pfadfinder die Ersten, die im Ort durch Organisieren von Unterkünften, Sprachkursen, Freizeitgestaltung sowie im Finden von Bildungs- bzw. Arbeitsmöglichkeiten Unterstützung im Integrationsprozess leisteten.

Gemeinsames Feiern und inklusive Momente

Auf der Gemeindehomepage waren über Jahre ebenfalls regelmässig Indexfragen zu finden. Die Bürger*innen wurden eingeladen, ihre Meinung durch Ankreuzen kund zu tun. «Ich mag diese Fragen!», meinte eine Bürgerin. «Da tauchen immer wieder Themen auf, über die ich mir noch nie

Gedanken gemacht habe ...» Im Rahmen der Neuorganisation der Homepage ging diese Möglichkeit nun leider verloren. Es werden sich neue Wege finden.

«Inklusion ist politisch und konfliktuell.» lautet einer der Kernaspekte von Inklusion (Booth/Nes/Strømstad in Boban & Hinz, 2004). Das trifft durchaus auch auf die Situation im Inklusionsprojekt zu. Erfolge und Herausforderungen gingen und gehen Hand in Hand, bedingen einander oft. In einer dieser herausfordernden Phasen stellte ein Teammitglied die Frage: «Wie können wir das Team stärken, um die Anliegen der Inklusion kraftvoll nach aussen zu tragen?» Gemeinsam wurde herausgearbeitet, dass das Miteinanderfeiern immer schon gestärkt hat und auch von der Umwelt sehr positiv wahr- und angenommen wurde. Seither werden Feste, die es im Ort schon gibt, als Plattform genutzt. Mit zwei Liegestühlen, die mit dem Inklusionslogo bedruckt sind, Indexfragen zum Pflücken und Informationen ist das Projekt jetzt auf Festen wie dem Musikschulfest, kleinen Strassenfesten in verschiedenen Vierteln, dem örtlichen Adventmarkt und vielen weiteren vertreten. Die «Inklusionsoase» ist durch die Inklusionsfahne schon von Weitem sichtbar und lädt zum Verweilen ein.

Noch eine weitere Stärkungs-idee hat sich mittlerweile zum liebgewonnenen Ritual in den Teamsitzungen entwickelt: die Sammlung inklusiver Momente. In jeder Sitzung werden inklusive Alltagserlebnisse erzählt. Das reicht vom Erlebnis im Zoo, wo eine gehörlose Mitarbeiterin sich über die Begrüssung in Gebärde freut, die die Familie extra für den 2. Zoobesuch gelernt hat, bis zu dem Erlebnis mit einem jungen Mann aus Syrien, der zum Tischtennisstraining des örtlichen Vereins kommt und feststellt, dass das Training für Kinder gedacht ist. Als er wieder gehen will, lädt ihn das Trainerteam sehr herzlich ein zu bleiben. Die Kinder stellen rasch einen zusätzlichen Tisch auf und spielen abwechselnd mit dem jungen Mann. «Durch die inklusiven Momente wird mir immer bewusster, was sich da in mir und aussen entwickelt – und dass es sich entwickelt!» «Wenn meine Haltung sich verändert, ist das das Wichtigste. Das bewirkt dann was!», lauten Rückmeldungen von verschiedenen Teilnehmer*innen der Sitzungen des Inklusionsteams. ■

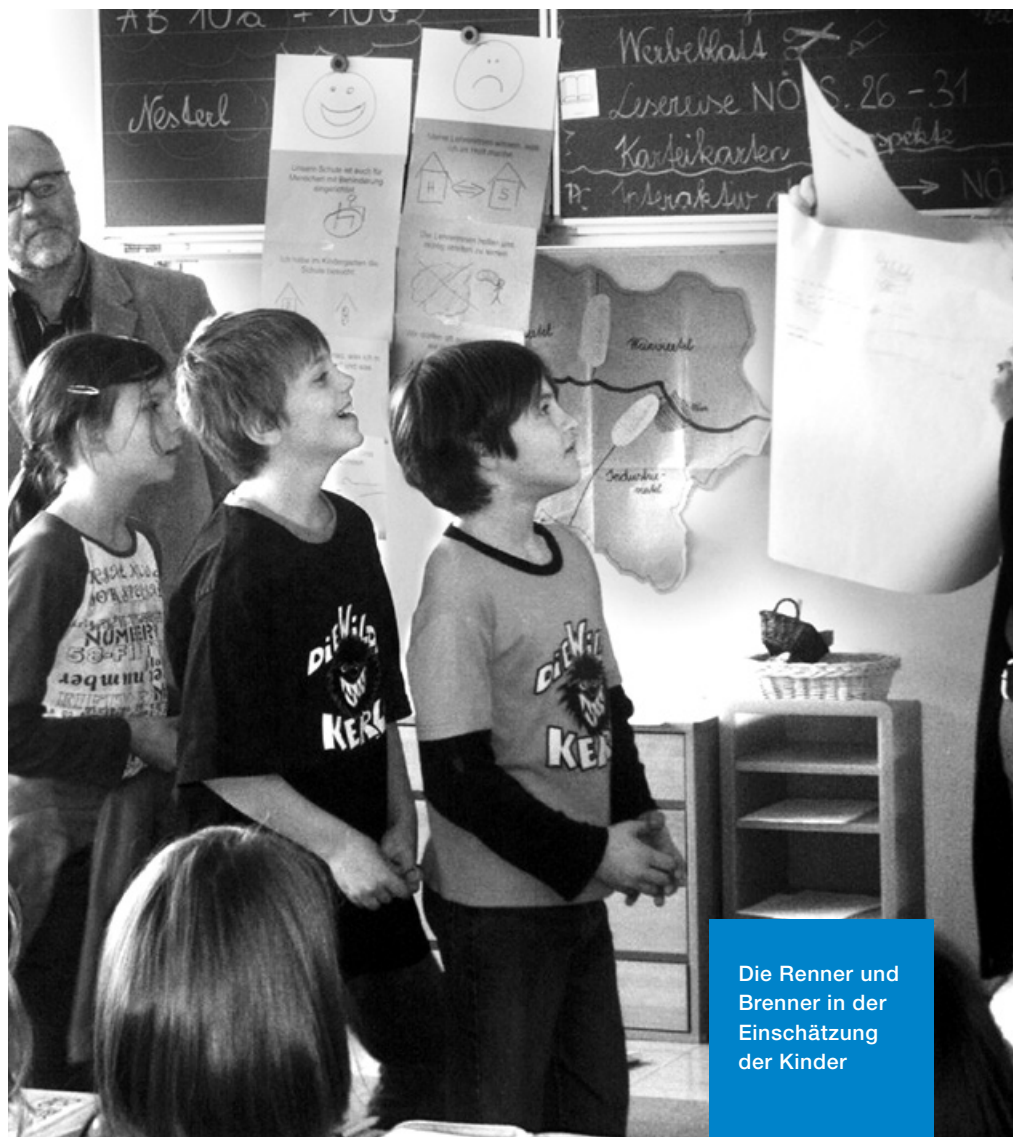
Angela Gredler ist Lehrerin an der Musikschule und Mitglied der Steuergruppe des Inklusionsprojektes in Wiener Neudorf.

E-Mail: a.gredler@wiener-neudorf.gv.at

Irene Gebhardt war Volks- und Sonderschullehrerin sowie Inklusionsbeauftragte in Wiener Neudorf.
E-Mail: irene.gebhardt@gebhardt.co.at

Inklusive Entwicklungen gemeinsam mit Kindern

Ein Perspektivenwechsel.
Von Maria-Luise Braunsteiner



Die Renner und Brenner in der Einschätzung der Kinder

Das Schulentwicklungs- und Vernetzungsprojekt in Wiener Neudorf zeichnet sich aus der Perspektive einer teilnehmenden Evaluatorsin und Mitherausgeberin des neuen Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2017) durch die nachhaltige Wirkung (vgl. obigen Artikel, S. 28-29, von Angela Gredler und Irene Gebhardt) aus.

Orientierung am Index für Inklusion

Es begann im Herbst 2005. Zu diesem Zeitpunkt hatte das Bedürfnis eines (in integrativen Schul- und Unterrichtsfragen)

sehr erfahrenen Lehrer*innenteams dazu geführt, neue Wege zu suchen und letztlich zu gehen. Das Kennenlernen des Index für Inklusion durch die Pädagoginnen und Pädagogen stellte sich als der entscheidende Motor für dieses Vorhaben heraus. Die Orientierung am Index für Inklusion im Prozess des neu aufgestellten Projekts wurde handlungsleitend: vom steuernden Index-Team (jetzt Inklusionsteam) über die Fragebogenerhebung 2006 und 2009 und bei den unterschiedlichen Initiativen, die rückgekoppelt sind an die Dimensionen und Indikatoren des Index, in den damals vier Kindergärten, den beiden Horten, der

Volksschule und der Gemeindeverwaltung Wiener Neudorfs.

In der ersten Phase (2005-2009) war eine wissenschaftliche Begleitung – als formative Evaluation – fester Bestandteil des Projekts. Der Evaluationsprozess stimulierte dabei die Weiterentwicklung, indem Ergebnisse in Feedbackschleifen allen Beteiligten zugänglich gemacht wurden und damit gleichzeitig in die Planung der nächsten Schritte mit eingeflossen sind.

Das aus der langjährigen Praxis in Wiener Neudorf vorhandene Wissen und die entsprechenden Erfahrungen sollten möglichst umfassend «aufgefangen» werden. Daher entschlossen sich das neu etablierte Index-Team und die Evaluators*innen, eine breit angelegte Befragung mittels Fragebogen basierend auf den Indikatoren und Fragen des Index durchzuführen.

Befragung von allen Beteiligten

Befragt wurden alle an Schulen, Kindergärten und den Horten beteiligten Menschen, das sind Kinder, Pädagog*innen, anderes Personal und Eltern.

Die in den Prozess rückgemeldeten Daten (aus der Befragung 2006) führten über die Steuerungsfunktion des Index-Teams zu mehreren Massnahmen:

- Bildung von Vernetzungsgruppen Schule – Horte – Kindergärten
- Gemeinsame Fortbildung aller Bildungsinstitutionen zur gewaltfreien Kommunikation
- Gemeinsame Konferenzen von Hortpädagog*innen und Lehrer*innen
- Bildung eines Kinderparlamentes
- Vergrößerung des Index-Teams durch stärkere Einbindung der Eltern
- Generationendialog (vgl. Braunsteiner & Germany 2011, 181)

Die Befragung wurde 2009 nochmals wiederholt, um einen direkten Vergleich der Daten vornehmen zu können. Gleichzeitig stellte sie im Zirkel der Evaluationsbewegung auch einen neuen Status fest, der es ermöglichte neue Ziele und Arbeitsschwerpunkte

festzulegen. Ausserdem waren zu diesem Zeitpunkt noch Kinder (in Österreich ist die Volksschule 4jährig) an der Schule, die bei der ersten Befragung schon teilgenommen hatten. Die Ergebnisse zeigten auch hier die hohe Kompetenz der handelnden Personen, die Entwicklungsfelder waren diesmal jedoch andere.



Diskussion der Aussage: Wir bemühen uns in der Schule, dass niemand beschimpft wird.

Partizipation der Kinder

Zu den besonderen Erfahrungen für die Evaluator*innen zählte die Befragung der Kinder, die selbstverständlich das Einverständnis der Eltern voraussetzte.

Wie alle anderen Personengruppen wurden auch alle Kinder im Alter von 5 bis 10 Jahren befragt: im Kindergarten (ab 5 Jahren) durch Vorlesen der Fragen durch die Evaluator*innen und die Einschätzungen der Kinder durch Zeigen auf Smileys – in den ersten beiden Klassen durch Ankreuzen von Smileys und in den letzten beiden Klassen durch Ankreuzen in der Skala.

Zu Beginn der Befragung meinten manche Kinder sie müssten eine erwartete Leistung erbringen und zeigten Verhaltensweisen, wie z.B. vom/von der Sitznachbar*in abschreiben. Sehr stolz zeigten sie sich als sie verstanden hatten, dass es eben nur auf ihre Meinungsäußerung ankäme und dass wir ihnen nach der Auswertung berichten würden, wie ihre Einschätzungen insge-

samt waren. In Abwesenheit der jeweiligen Klassenlehrer*innen wurde in Workshopform präsentiert und besprochen, welche Einschätzungen sehr positiv (Renner) waren und welche Einschätzungen Veränderungen (Brenner) brauchen würden. In Tandems machten sich die Kinder Gedanken, wie diese Veränderungen aussehen müssten. Dabei wurde deutlich, wie differenziert diese Diskussionen und Dialoge geführt wurden. Im Anschluss wurden die Ergebnisse den Klassenlehrer*innen präsentiert, mit ihnen die Machbarkeit diskutiert und geprüft und Veränderungen geplant.

Die Fragebögen sind nur eine Möglichkeit, um Kinder und Jugendliche zu ermuntern, etwas über ihre Schule oder Bildungsinstitution zu erzählen. Es gibt noch viele andere Wege herauszufinden, was Schüler*innen über die Schule denken (vgl. Booth & Ainscow 2017, 90). Zum Beispiel können Kinder und Jugendliche über Fotos (mithilfe einer Digitalkamera) zeigen, was ihnen an der Schule gefällt und was nicht, was ihnen beim Lernen hilft und was sie daran hindert. Wichtig ist dabei aufmerksam zuzuhören, was Kinder und Jugendliche sagen und was sie nicht sagen.

Anstelle eines Fazits sollen exemplarisch die drei folgenden Fragen, die für das Zusammenleben künftiger Generationen bedeutsam scheinen, zum weiteren Nachdenken anregen (vgl. Booth & Ainscow 2017, 108):

- Verfügt die Schule über öffentliche Foren für den regelmässigen Austausch von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen?
- Haben alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, an der Schüler*innenmitverwaltung oder in einem Kinder- bzw. Jugendparlament mitzuwirken?
- Sind alle Schüler*innen in Aufgaben eingebunden, die zur Schulentwicklung beitragen? ■

Maria-Luise Braunsteiner ist Dozentin an der PH Niederösterreich und Mitherausgeberin des neuen Index für Inklusion (2017).
E-Mail: maria-luise@braunsteiner.com

Die Renner in der Gesamteinschätzung der Kinder waren:

Wir helfen neuen Kindern, dass sie sich gut eingewöhnen können.

Durch die Hausaufgaben lerne ich etwas.

Unsere Schule ist auch für Menschen mit Behinderung eingerichtet.

Wir bemühen uns in der Schule, dass niemand beschimpft wird.

Jedes Kind ist wichtig in der Klasse.

Die Brenner in der Gesamteinschätzung der Kinder waren:

Wir dürfen oft aussuchen, was wir lernen wollen.

Die Lehrerinnen helfen uns, richtig streiten zu lernen.

Meine Lehrerinnen wissen, was ich im Hort mache.

Ich habe schon oft von anderen Kindern etwas gelernt.

Ich habe im Kindergarten die Schule besucht.

Datenauswertung der Fragebögen der Kinder (Gesamtergebnis)

Literatur

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate, Andrea Platte. Weinheim und Basel: Beltz.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2004): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der «Schule für alle». In: Heinzl/Geiling: Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 40

Booth, Tony (2008): Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas, Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.) (2008): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 53-73

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2011): Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE

Booth, Tony, Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Kindertageseinrichtungen für Kinder) – Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: GEW. Auch online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf> (Stand: 20.3.2017)

Braunsteiner, Maria-Luise & Germany, Stefan (2011): Wiener Neudorf und United Nations aus dem Blickwinkel des begleitenden ForscherInnenteams – ausgewählte Ergebnisse. In: Flieger, Petra & Schönwiese, Volker (Hrsg.) Menschenrechte, Integration, Inklusion. Klinkhardt, 177-196.

Gebhardt, Irene; Gredler, Angela (2015): Der Index für Inklusion als Basis für Vernetzung von Bildungseinrichtungen und die inklusive Entwicklung der Gemeinde. In: Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hrsg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129-137

Gebhardt, Irene; Müller, Claudia (2015): Wiener Neudorf – Zukunftsplanung in und für eine Gemeinde auf dem Weg der Inklusion. Ein Erfahrungsbericht. In: Kruschel, Robert;

Hinz, Andreas (Hrsg.): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 165-173

MSJG (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft) (Hrsg.) (2009): Kommunalen Index für Inklusion. Arbeitsbuch. Online unter: https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/VERANSTALTUNGSDOKU/Inklusion2012/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf (Stand: 20.3.2017)

MSJG (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft) (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 57

Wir machen uns auf den Weg

Eine Schule für alle entwickeln – Prozessbegleitung und Schulentwicklung mit Hilfe des Index für Inklusion. Das Beispiel Gesamtschule Lohmar.¹

Von Sabine Henseler, Monika Menzel, Ulrike Müller-Harth und Birgitt Schnieders



Die Gesamtschule in Lohmar, einer westdeutschen Kleinstadt mit circa 30'000 Einwohnern, wurde als Sekundarschule (5.-10. Schuljahr) geplant und im Schuljahr 2012/13 eröffnet. In der Stadt bestand im Vorfeld ein breiter Konsens darüber, eine inklusive Schule zu entwickeln, die ein längeres gemeinsames Lernen für alle ermöglicht und damit Bildungsgänge länger offenhält. Als Eckpfeiler wurde die Realisierung neuerer Formen des Lernens formuliert. Ziel war es, eine Schule zu entwickeln, in der es normal ist, verschieden zu sein. Um dies zu erreichen, wurde auf den «Index für Inklusion» zurückgegriffen, dieser «erschien als sinnvolles Instrument, uns der Barrieren unseres Systems, aber auch der in unseren Köpfen, bewusst zu werden. Schliesslich erhofften wir uns die Erkenntnis über realistische Wege für unsere Schule und ganz besonders: Ermutigung.»²

Rückblickend und innehaltend können wir Faktoren ausmachen, die Wegbereiter in dem Prozess inklusiver Schulentwicklung sind. Sie erleichtern die Arbeit und machen sie teilweise auch erst möglich. Andererseits

sind Hemmnisse zu benennen, die als grössere oder kleinere Stolpersteine unseren Weg erschwerten und anspruchsvoll machen.

Förderliche Bedingungen für den inklusiven Entwicklungsprozess

• Institutionelle Voraussetzungen

Die Gesamtschule in Lohmar ist eine Neugründung. Neue Schulen in Nordrhein-Westfalen sind gehalten sich inklusiv zu entwickeln, so verlangt es das Schulgesetz. Die Stadt Lohmar bietet mit der Absichtserklärung über die inklusive Ausrichtung der neu zu gründenden Sekundarschule den konzeptionellen Rahmen, der durch den Schulträger, die beteiligten Schulleitungen, Vertreter*innen der Kollegien, Eltern, Schüler*innen und Schulentwickler*innen erarbeitet wird.

• Räumliche und materielle Ausstattung

Die Stadt sorgt für günstige räumliche Bedingungen und die Raumausstattung und stellt der Schule ein grosszügiges Budget zur Umsetzung ihres pädagogischen Konzepts zur Verfügung. Differenzierungsräume, grosse Klassenräume, Glastüren, Regale, flexible, farbige Möbel, Ordnungskisten, Stehordner,

Montessori-Material, Laptop-Wagen in Klassensatzstärke, später in allen Klassen interaktive Whiteboards bieten günstige Grundlagen für die weitere konzeptionelle Ausgestaltung einer Schule für ALLE.

• Haltung

Eine wesentliche Gelingensbedingung ist die Haltung der Beteiligten, die sich auf alle Schüler*innen in ihrer Individualität bezieht und «Anderssein» als Bereicherung betrachtet. Diese Haltung, die die Akteur*innen der Schulgründung (Städtische Mitarbeiter*innen, Schulleitung, Kolleg*innen des Startteams, Eltern, Schüler*innen) einnahmen, begünstigt die weitere inklusive Schulentwicklung enorm.

• Aufbruchsstimmung

Die Freude an den Gestaltungsoptionen, der Mut, eine neue Schule für ALLE zu gestalten, die Bereitschaft, die Perspektive zu wechseln, gewohnte Denkmuster zu hinterfragen und sich zu verändern, Offenheit, Akzeptanz und Wertschätzung der Heterogenität der Kolleg*innen und der Lerngruppen gehören zu den Aspekten, die die Aufbruchsstimmung und den weiteren Entwicklungsprozess kennzeichnen. In enger Kooperation werden Regeln, Rituale und ein verbindliches Classroom-Management diskutiert und vereinbart, die auch aktuell tragende Säulen der Schule sind.

• Partizipation

Die Schulentwicklung an der Gesamtschule Lohmar wird von Beginn an inklusiv gestaltet. Der Prozess lebt von Orientierung an inklusiven Werten, dem Selbstverständnis als «Lerngemeinschaft», dem Austausch und der Verständigung, dem Teilen von Verantwortung und aktiv gelebter und geförderter Partizipation. Die schulischen und kommunalen Versionen des Index für Inklusion sind dabei Impulsgeber und Reflexionsinstrument. Durch die Situation einer Schule im Aufbau ist der Arbeitskreis Inklusion, mit dem die Prozessbegleiter*innen zu Beginn arbeiten, offen für alle Kolleg*innen, die neu an die Schule kommen. Die regelmässig erstellten und veröffentlichten Protokolle über die inhaltliche Arbeit schaffen

¹ Den vorliegenden Beitrag haben zwei qualifizierte Prozessbegleiterinnen mit Unterstützung der «Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft», Bonn, gemeinsam mit zwei Pädagoginnen der Gesamtschule Lohmar verfasst. Sowohl Aussen- als auch Innensicht haben den Artikel geprägt. Dem hier veröffentlichten Ausschnitt geht im Ursprungstext eine «Chronologie der inklusiven Schulentwicklung und Prozessbegleitung an der Gesamtschule Lohmar» voraus.

² Zitat der Autorinnen aus dem Ursprungstext.

Transparenz für das gesamte Kollegium. Für die Zusammenarbeit mit den Prozessbegleiterinnen ist darüber hinaus besonders zielführend, dass Protokolle von Sitzungen ohne die Prozessbegleitung schnell und aussagekräftig erstellt und den Prozessbegleiterinnen zugesandt werden. Auch die Vorbereitung der jeweils nächsten Arbeits-sitzungen erfolgt in enger Kooperation.

- Initiator*innen inklusiver Schulentwicklung

Der Arbeitskreis Inklusion fühlt sich für die inklusive Entwicklung verantwortlich und initiiert frühzeitig die externe Begleitung. Mit Unterstützung der «Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft» kann diese schon bald nach dem Start der neu gegründeten Schule begonnen werden. Inklusion bedarf zudem einer orientierenden und unterstützenden Leitung. Die Schulleitung der Gesamtschule Lohmar sieht die inklusive Entwicklung der Schule nicht als Pflicht, die halt durch das Schulgesetz gegeben ist, sondern als Verpflichtung gegenüber den ihr anvertrauten Schüler*innen und der Schulgemeinde. Sie nimmt regelmässig an den Sitzungen des Arbeitskreises Inklusion teil, unterstützt Hospitationen in anderen Schulen, Fortbildungen und die Teilnahme an Kongressen, um den «Blick über den Tellerrand» zu ermöglichen.

- Alle beteiligen – Schulentwicklung im Team

Der Anspruch aller aktiv am Prozess der inklusiven Schulentwicklung Beteiligten ist, alle Mitglieder der Schulgemeinde einzubeziehen, das heisst durch ein Höchstmass an Transparenz und Öffentlichkeit für die Partizipation aller an der inklusiven Entwicklung zu sorgen. Auf allen Kooperationsebenen werden mit der Zeit Teamstrukturen aufgebaut, die die Partizipation aller ermöglichen, die inhaltlichen Belange einer inklusiv ausgerichteten Schule in den Blick nehmen und gemeinsam entwickeln. Die Kompetenzen der Kolleg*innen aus allen Schulformen fliessen ineinander.

Schwerpunkt der Arbeit mit der Prozessbegleitung sind auch Überlegungen zur Verbesserung der Kommunikation in einem rasch wachsenden System. Einführungstage für neue Kolleg*innen werden konzipiert und in der letzten Woche der Sommerferien angeboten. Bei Neueinstellungen liegt ein Kriterienkatalog vor, der die inklusive Ausrichtung verdeutlicht.

- Der Index für Inklusion

Eine zentrale Rolle im Entwicklungsprozess spielt der Index für Inklusion. So werden alle Sitzungen zusammen mit den Prozessbegleiterinnen mit einer Frage aus dem Index begonnen und das gesamte Kollegium in die Arbeit mit dem Index eingeführt mit der Konsequenz, dass in-

zwischen Indexfragen in Gesamt- und Teilkonferenzen den Dialog anregen. Es werden sowohl Fragen aus dem schulischen Index für Inklusion (2017) als auch aus dem Kommunalen Index (2011) verwendet (vgl. Literaturhinweise von Bruno Achermann zusammengestellt in diesem Heft Seite 15). Der Stand der inklusiven Schulentwicklung bezogen auf die gelebten Kulturen, Strukturen und Praktiken spiegelt sich auch in der Konzeptdarstellung auf der Homepage der Schule. Um die Arbeit der Gremien (Fachgruppen, Jahrgangsstufen, Arbeitskreise usw.) zu unterstützen, nehmen die gewählten Gruppenverantwortlichen an Fortbildungsmodulen teil, die durch eine externe Moderatorin in das effektive, von inklusiven Werten geleitete Sitzungsmanagement einführen.

- Zielorientiert arbeiten – Vielfalt nutzen

Alle Sitzungen im Rahmen der Prozessbegleitung sind geprägt durch klare Zielformulierungen (in der Regel orientiert an den SMART-Kriterien), die Definition von Indikatoren zur Zielerreichung, durch Planungsraaster und Arbeitspläne, in denen Verantwortlichkeiten benannt werden. Verantwortung teilen, Vertrauen, Freude an der Entwicklung sind inklusive Werte, die in diesem Kontext gelebt werden. Konfliktpunkte und beobachtete Widerstände bzw. entstandene Widersprüche werden mit grösstmöglicher Offenheit benannt. Die Gruppe versucht, diese Vielfalt der Sichtweisen konstruktiv zu nutzen und so neue oder modifizierte Entwicklungsschritte zu ermöglichen. Transparenz, Offenheit, Mut, Wertschätzung von Vielfalt ermöglichen die Partizipation aller am Prozess Beteiligten.

Nicht förderliche Bedingungen für den Schulentwicklungsprozess

- Institutionelle Barrieren

Im Rahmen dieses Artikels können wir nicht angemessen auf den grössten Stolperstein für eine inklusive Schulentwicklung eingehen: das vielgliedrige, in der gesamten Anlage hoch selektive öffentliche Schulsystem in der Realität und die damit verbundenen Barrieren in unseren Köpfen.

- Mehrfachbelastung

Wie alle Schulleitungen ist die Schulleitung einer inklusiven Schule im Aufbau gefordert im Verwaltungsmanagement, im Kommunikationsmanagement nach innen und aussen sowie in der Entscheidung und Förderung aller pädagogischen Eckpfeiler der Schule. Die Realisierung inklusiver Werte ist eine wichtige Herausforderung. Sie entspricht häufig nicht dem gängigen Muster und erfordert besondere Energien. Ohne eine Leitung, die dafür einsteht, auch organisatorisch nach Möglichkeiten sucht und die Bestrebungen des Kollegiums unterstützt,

wäre die Gesamtschule Lohmar nicht da, wo sie heute ist. Ebenso stellen die vielfältigen Belastungen, die jede*r Kolleg*in zu bewältigen hat, Hürden dar. Oftmals gilt es mit Situationen umzugehen, für die sich Kolleg*innen kompetent bzw. nicht ausgebildet fühlen. Dies verdient Anerkennung, Respekt und Wertschätzung.

- Fehlende Transparenz und Kommunikationsprobleme

Die hinreichende Information und Beteiligung gehört zu den kontinuierlichen Aufgaben. Lösungen, die zunächst zweckdienlich und sinnvoll erscheinen, erweisen sich mit dem stetigen Wachstum des Kollegiums als nicht mehr praktikabel und müssen neu justiert werden. Der hohe Anspruch, sich auf den Weg einer inklusiven Schule zu begeben, impliziert, alle Mitarbeiter*innen einzubinden, ihnen möglichst gerecht zu werden und miteinander wertschätzend und dabei authentisch zu kommunizieren. Ebenso stellt die alltägliche Kommunikation mit den Schüler*innen unter dem Gesichtspunkt inklusiver Werte eine Herausforderung dar. Wenn Sprache auch Ausdrucksmittel unseres Menschenbildes ist, so bietet sich hier zeitweise ein «Geröllfeld von Stolpersteinen».

- Individuelle Vorbehalte

Neben der Befürwortung eines inklusiven Weges und der entsprechenden Haltung existiert bei Beteiligten auch Skepsis gegenüber dem Ziel, eine Schule für alle zu etablieren. Das Festhaltenwollen an Altbewährtem und Vertrautem bedingt kleinere und grössere Stolpersteine im Schullalltag. Auch eine mutmassliche, unausgesprochene Kränkung neu hinzukommender Kolleg*innen durch eine als gering wahrgenommene Wertschätzung der bisherigen Gestaltung ihrer Arbeit beeinflusst die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Aspekte, wie erhöhter Austauschbedarf und die Planung von differenzierendem gemeinsamem Unterricht, die zu den Gelingensbedingungen gehören, werden zum Teil als Belastung empfunden.

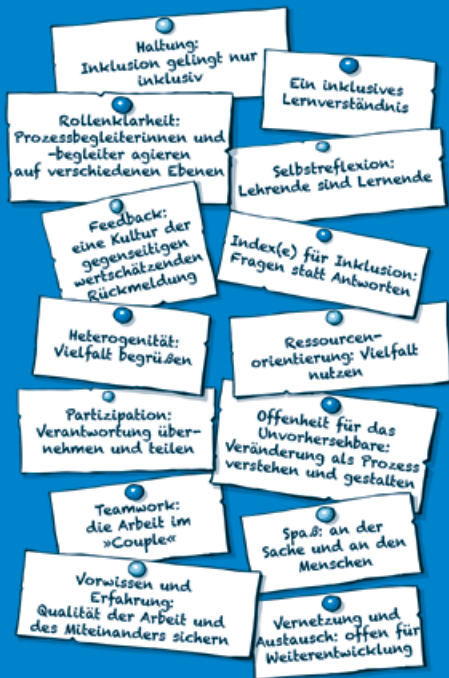
Die Balance von Belastung und Entlastung, Einschränkung und Bereicherung, der Grad der Veränderungsbereitschaft und das Verständnis, sich als Lerngemeinschaft zu sehen, gehören zu den individuellen Faktoren, die durch die Veränderung äusserer Bedingungen nicht immer steuerbar sind. ■

Der Beitrag ist zuerst erschienen in: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2016): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Der Artikel erscheint mit freundlicher Genehmigung des Verlags und der Autorinnen.

Leicht bearbeitet und mit einer Einführung versehen von **Bruno Achermann**

Inklusion auf dem Weg

14 Punkte, ohne die es nicht geht



Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn (Hrsg.)

Inklusion auf dem Weg

Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung

Erschienen bei: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. Berlin, 2015.

304 S.; € 19,80.

Seit vielen Jahren qualifiziert die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft Expert*innen für inklusive Prozesse, die Menschen und Organisationen im Bildungs- und im kommunalen Bereich auf ihrem Weg begleiten. Dieses Trainingshandbuch enthält das gesamte Fortbildungsprogramm

mit neun Modulen sowie Hintergrundinformationen und Arbeitsmaterialien.

Zielgruppe: Das Buch richtet sich an alle Träger und Einrichtungen, die sich auf den Weg der Inklusion gemacht haben. Sie erhalten vielfältige Anregungen zum Aufbau eigener Strukturen und Prozesse für die inklusive Weiterbildung von Mitarbeiter*innen und Partner*innen. Zudem richtet es sich an alle, die sich für praktische Erfahrungen bei der Begleitung und Umsetzung von Inklusion und für die konkrete Anwendung inklusiver Werte in der Praxis interessieren.

Begleitung auf dem Weg zur inklusiven Schule

Die Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft engagierte sich bei der Ausbildung von Prozessbegleiter*innen zur Unterstützung von Schulen. Das Fortbildungsprogramm ist zugänglich in einem Trainingshandbuch. Von Barbara Brokamp

Inklusion ist ein Prozess.

Hinter dieser kurzen Aussage verbergen sich viele Aspekte und Fragen. Was heisst Inklusion? Woran orientieren sich Prozessgestaltungen? (Wie) können Prozesse bewusst organisiert werden? Wer gestaltet die Prozesse? Wer ist beteiligt, wer verantwortlich? Wie lange dauern Prozesse? Gibt es einen Anfang und ein Ende? Können Prozesse scheitern? Woran merke ich, ob ein Prozess erfolgreich ist? Wovon sind Prozessverläufe abhängig?

Wenn wir davon sprechen, dass Inklusion ein Prozess ist, bedeutet es zunächst, dass es keinen fertigen Zustand «Inklusion» geben kann. Vielmehr ist Inklusion die Gestaltung menschlichen Zusammenlebens orientiert an Menschenrechten, nichtdiskriminierenden Verhaltensweisen, würdevollem Umgang miteinander und gleichberechtigtem Handeln aller. Tony Booth, Autor des Index für Inklusion¹ spricht von inklusiven Werten, die durch die Praxis wirksam werden.

Inklusive Strategien und inklusives Handeln

In vielen Bildungsinstitutionen wie Schulen werden aktuell Veränderungsprozesse gestaltet, die inklusive Werte realisieren sollen. In dieser Zeitschriftennummer sind Beispiele dazu aufgeführt. Etliche Schulen nutzen für ihre Schulentwicklung den

Index für Inklusion als Instrument, weil er dabei hilft, ganz konkret an die Bedingungen der jeweiligen Schule anzuknüpfen, die inklusive Orientierung nicht aus dem Blick zu verlieren und viele Akteur*innen einzubeziehen. Er kann außerdem gut dazu beitragen, die unterschiedlichen Ebenen der Schule, die Struktur, die Leitung, die Personalentwicklung, die Kooperation, den Unterricht, die Schulkultur, die Gestaltung des Schullebens insgesamt zu berücksichtigen, auch wenn jede Institution mit ganz eigenen Schwerpunkten arbeitet.²

«Inklusive Strategien und inklusives Handeln sind getragen von grundlegenden Werten der gesamten Einrichtung. Ein systemisch und systematisch angelegter Veränderungsprozess durchläuft immer bestimmte Phasen, die Bestandsaufnahmen, Schwerpunktsetzungen und Zielvereinbarungen, Planungen von Massnahmen und Auswertungen enthalten. Grundlage ist ein verständigtes Leitbild, eine verständigte Grundidee, ...die von möglichst vielen Akteur*innen in einer Einrichtung geteilt wird. Immer geht es um Verständigung über gemeinsame Grundhaltungen und allgemeine Zielsetzungen, um dann Prioritäten abzuleiten. Verbindliche und realistische Aktions- und Massnahmepläne geben Hilfe bei der Umsetzung.»³ Wichtig ist dabei, dass die Prozesse entwicklungs offen bleiben, weil

es nie lineare, vorhersehbare Prozesse und Schritte sind, denn sie werden von Menschen gestaltet, die jeweils einzigartig sind und durch Dialoge ständige Weiterentwicklungen initiieren.

Was kann eine Prozessbegleitung leisten?

Jede Organisation und damit auch jede Schule ist unterschiedlich aufgrund ihrer Geschichte, ihres Auftrags, ihrer Rahmenbedingungen und v.a. der Akteur*innen, die in ihr wirken. Deswegen gestaltet sich auch jeder Prozess sehr unterschiedlich. Aus diesem Grund und um alle genannten Aspekte zu berücksichtigen, empfielt sich in der Regel eine Begleitung.

Erfahrene Prozessbegleiter*innen können dazu beitragen, dass der Prozess gut startet, dass die Rahmenbedingungen wie Zeit, Umfeld, Ziele, Schritte zu den Menschen im Prozess passen, zusammen mit ihnen reflektiert und immer wieder angepasst werden und die Grundlage dafür geschaffen wird, Veränderung gemeinsam und nachhaltig zu entwickeln.

Durch den Blick von aussen kann die Prozessbegleitung dabei helfen, Bestehendes zu hinterfragen, zu reflektieren und aus einer anderen Perspektive zu sehen; sie moderiert als neutral Beobachtende und kann auch in Konflikten aus einer unabhängigen Position handeln.

Gerade anspruchsvolle komplexe Veränderungsprozesse verlangen vielfältige Erfahrungen aus unterschiedlichen Organisationen. Prozessbegleitungen sind gefordert, auf Grundlage ihrer eigenen inklusiven Haltung zu moderieren, zu fragen und zu beraten und insgesamt zum Dialog und einer guten Kommunikation beizutragen. Diese Rollenklarheit in der Begleitung ist eine wesentliche Bedingung für eine erfolgreiche

Tabelle 9 Module

Modul 1: Einführung und Grundlagen

- Kennenlernen und Ressourcenvielfalt erleben
- Reflexion des eigenen und eines umfassenden Verständnisses von Inklusion
- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ausgaben des Index und ihrer Funktion
- Arbeitsvereinbarungen entwickeln
- Überblick über Inhalt und Format der Qualifizierung erhalten

Modul 2: Die Rolle als Prozessbegleiter*innen klären und stärken

- Reflexion der persönlichen Motive und Meilensteine
- Identifizieren der persönlichen Stärken und Entwicklungsaufgaben
- Beschreibung der Gelingensbedingungen für die Prozessbegleitung
- Erkennen der Wirkung als Person und der Bedeutsamkeit von Selbst- und Fremdwahrnehmung

Modul 3: Die Prozessbegleitung anlegen und beginnen

- Die Phasen eines Beratungsprozesses
- Die Organisationskultur
- Der Erstkontakt und das Erstgespräch
- Die Bedeutung von Kontrakten

Modul 4: Haltung, Standpunkt, Zielorientierung

- Ausbau der moderativen Kompetenz durch den bewussten Einsatz von Sprache und Körperhaltung
- Sprachliche, gestische und mimische Unterstützung der Moderation
- Bedeutung und Begleitung der Zielvereinbarungen im Veränderungsprozess
- Zielvereinbarungen kommunikativ überzeugend, konstruktiv und lösungsorientiert führen

Modul 5: Mit Vielfalt und Widerständen umgehen

- Mit der Vielfalt der Beteiligten in der Prozessbegleitung umgehen, indem unterschiedliche Anliegen wahrgenommen und gewürdigt werden
- Widerstand einordnen, sichtbar werden lassen, lösungsdienlich konnotieren
- Einen konstruktiven Lösungsweg anregen

Modul 6: Selbstreflexion und Methodenrepertoire

- Anwendung und Erfahrung unterschiedlicher Methoden des Index für Inklusion
- Auseinandersetzung mit der Wirkung einzelner Methoden auf verschiedenen Ebenen
- Erfassen der Bedeutung des Dialogs für Veränderungsprozesse

Modul 7: Systemische Beratung inklusiv gestalten

- Interdependenzen in einem sozialen System erkennen und diese in der Beratungspraxis und der Prozessbegleitung berücksichtigen
- Die Elemente eines sozialen Systems
- Anregungen zur Unterstützung von sozialen Systemen auf dem Weg zu einer inklusiven Organisation auf der Grundlage von Verfahren der systemischen Organisationsberatung

Modul 8: Die Rolle und Funktion von Steuerungsstrukturen

- Erfolgreiche Steuerungssysteme
- Steuern – Leiten – Führen
- Bedeutung der Kooperationsstrukturen zur Steuerung inklusiver Veränderungsprozesse
- Aufgaben und die Zusammensetzung einer Steuer oder Lenkungsgruppe
- Arbeitskultur – Steuergruppe – Inklusion

Modul 9: Abschluss und Ausblick: Eine Prozessbegleitung beenden

- Aus der Rolle der Prozessbegleiterinnen und begleiter einen Begleitprozess sinnvoll beenden
- Unterstützung der Organisation bei der Fortführung des Entwicklungsprozesses ohne (externe) Begleitung
- Feedback und Evaluationsmethoden situationsbezogen anwenden
- Kriteriengeleitete Reflexion der Fortbildungsmassnahme

Begleitung. Auch systemeigene Begleitungen (aus der Schule z.B.) sind möglich, sie erfordern jedoch besondere Achtsamkeit in der Rolle und ständige Reflexion, sich nicht «verstricken» zu lassen.

Ausbildung zum/zur Prozessbegleiter*in

Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft unterstützte viele Jahre Schulen in ihrer inklusiven Entwicklung durch Prozessbegleiter*innen, die sie zuvor in einem einjährigen Lehrgang dafür qualifizierte.

Das Konzept der Qualifizierung ist inzwischen veröffentlicht und kann von interessierten Fortbildungsträgern angewendet werden. (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2015) Die Abbildung Seite 35 oben zeigt, welche «Punkte» innerhalb der Qualifizierung identifiziert wurden, die als Grundvoraussetzung für eine inklusive Prozessbegleitung gelten. Sie bilden Eckpfeiler für Prozessbegleiter*innen und werden in dem Trainingshandbuch ausführlich erläutert (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015, 19ff).⁴ Ausgangsüberlegung der Qualifizierung war, dass es zwar viele sehr gute Fort- und Weiterbildungen für Organisationsberater*innen und auch Schulbegleiter*innen bzw. Schulentwickler*innen gibt, jedoch keine, die dieses konsequent mit inklusiver Orientierung – auf allen Ebenen – bietet.

Voraussetzungen für die Teilnahme an der Qualifizierung waren bereits absolvierte Berater*innenausbildungen, Moderations-

qualifizierungen, Erfahrungen in systemischen Handlungszusammenhängen wie Steuerungsgruppen oder Führungstätigkeit. Neun Module wurden im Laufe der letzten Jahre entwickelt – immer im Austausch und in Reflexion mit den Teilnehmenden. Die in der Tabelle oben dargestellten Module sind nicht eins zu eins übertragbar. Sie sind in den einzelnen Kontexten zu verändern, zu erweitern, zu kürzen, umzustellen usw.

Diese Module sind als Grundlage zu verstehen. Sie sollen helfen, den komplexen Anforderungen von inklusiven Prozessbegleitungen gerecht zu werden und im Beratungsalltag als inklusiv handelnde Person zu wirken. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen sind zu berücksichtigen. So werden Themen wie Populismus und Demokratiegefährdungen sicher neue oder andere Akzente setzen.

Erfahrungen haben gezeigt, dass diese Module besonders wirken, wenn deren Gestaltungen Übungen ermöglichen. So wurde zu Beginn jedes Fortbildungstags eine «Indexfrage» bearbeitet, vorbereitet durch Teilnehmende der Fortbildung. In Rollenspielen, Gruppenaufgaben, reflektierten Sequenzen und vielen Diskussionen erprobten sich die zukünftigen Prozessbegleiter*innen in der Rolle. Dringend empfohlen wird eine Begleitung zu zweit. Gemeinsame Vor- und Nachbereitungen, unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen bieten den Systemen mehr Möglichkeiten, ihre eigenen Wege zu entwickeln. Gleichzeitig ist es sinnvoll, Vernetzungsmöglichkeiten unter

den Begleiter*innen zu schaffen, um sich kollegial zu beraten und auszutauschen und sich weiter zu qualifizieren.

Die Rückmeldungen der vielen begleiteten Schulen haben uns in der Wirksamkeit des Qualifizierungskonzepts und der externen Prozessbegleitung bestätigt. In sehr unterschiedlichen Prozessherausforderungen konnte Unterstützung geboten werden (vgl. auch das Beispiel der Lohmarer Gesamtschule in diesem Heft S. 32-33).

Gemeinsam Inklusion gestalten

Ob Neugründungen, Fusionen, Teamentwicklungen, Leitbildentwicklungen, Akzentuierungen auf einzelne Schwerpunkte wie Schülermitbestimmung, Elternkooperation, Einführung neuer Unterrichtskonzepte oder Ganztagsentwicklungen – wenn Prozessbegleiter*innen und alle beteiligte Akteur*innen inklusiv denken und handeln, werden auch alle Veränderungsschritte mit einer inklusiven Orientierung initiiert und gestaltet.

Das sind konkrete Beiträge zum Prozess Inklusion! ■

Barbara Brokamp leitet den Projektbereich Inklusion in der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn. Ihre Schwerpunkte sind inklusive Veränderungsprozesse im Bildungs- und kommunalen Kontext. Sie ist Autorin zahlreicher Veröffentlichungen zum Thema und Mitglied in der Jury des Jakob Muth-Preises sowie etlicher Fachbeiräte.
www.montag-stiftungen.de
E-Mail: b.brokamp@montag-stiftungen.de

¹ Booth, Tony / Ainscow, Mel: Index für Inklusion Ein Leitfadens für Schulentwicklung. Weinheim 2017.

² Für komplexere Entwicklungsbedarfe, die nicht nur ein geschlossenes System, sondern beispielsweise kooperierende oder voneinander abhängige Einrichtun-

gen betreffen (bspw. Behörden, Vereine, Stadtteilentwicklungen, Kommunen etc.) empfiehlt sich die Nutzung des kommunalen Index für Inklusion. Siehe Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Inklusion vor Ort – der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin 2011.

³ Brokamp, Barbara / Achermann, Bruno: Organisationsentwicklung inklusiv gestalten – auf dem Weg zu einem anerkennenden Umgang mit Vielfalt. In: Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hrsg.) Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Seelze 2017, 192 – 215.

⁴ Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung. Berlin 2015.



Anatole ist anders

Ein Trickfilm über den Umgang mit Anderssein.
Von Andrea Wettstein

Der kleine Anatole zieht ständig ein Pfännchen hinter sich her. Das Pfännchen macht Krach, fällt auf, ist immer im Weg und stört Anatole beim Spielen, Gehen und Rennen, aber loswerden kann er es nicht. Aus Verzweiflung verkriecht er sich unter der Pfanne. Zum Glück findet ihn eine freundliche Frau und schenkt ihm eine Tasche, in die er seine Pfanne versorgen kann. Zwar muss er sie immer noch mittragen, doch stört diese ihn selber und die anderen von nun an viel weniger.

Feinfühlig und sensibel

Der Puppenanimationsfilm entstand auf der Grundlage des französischen Bilderbuchs «La petite casserole d'Anatole». Feinfühlig und sensibel wird die Befindlichkeit eines Kindes gezeigt, das unter seinem Anderssein leidet und von den anderen trotz seiner vielfältigen Qualitäten nur auf sein «Handicap» reduziert wird.

Die Form des Trickfilms erlaubt es, die Perspektive von Anatole einzunehmen und auch sein Innenleben, seine Empfindungen

visuell darzustellen. Die visuelle Gestaltung spricht insbesondere auch die emotionale Ebene an.

Wertschätzung statt Defizitorientierung

Die rote Pfanne steht im Film für jegliche Form einer Auffälligkeit, Besonderheit, der Behinderung. So bietet der Film Anlass, über verschiedene Besonderheiten und den Umgang damit zu sprechen, und zwar nicht nur defizitorientiert, sondern auch wertschätzend: Mit der Pfanne kann Anatole die Katze füttern, Hindernisse überqueren, Ballspielen und nicht zuletzt auch Musik machen. Der Film bietet einen Denkanstoss zum Thema «Normalität» und «Besonderheit»; ein Plädoyer für Vielfalt und für Verständnis und Toleranz gegenüber allen Arten von «Pfännchen».

Themen

Diversität, Normalität und Anderssein, Inklusion, Unterstützung bekommen und annehmen

Überfachliche Kompetenzen gemäss Lehrplan 21

Die Schülerinnen und Schüler...

... können ihre Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren.

... können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen.

... können respektvoll mit Menschen umgehen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen oder sich in Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensform unterscheiden.

Didaktischer Impuls: Normalität und Anderssein – jeder hat sein «Pfännchen»

Ziele: Die Kinder erleben, wie es ist, eine Pfanne mitzuschleppen. Sie erkennen das Pfännchen als Symbol für ein Handicap. Sie setzen sich mit «Normal-» und «Anderssein» auseinander und verstehen, dass alle Menschen in irgendeiner Weise ein Pfännchen mitschleppen.

Dauer: 1 bis 2 Lektionen



Material: kleine Pfannen (zum Beispiel «Spielpfannen» aus Blech, aus der Puppenecke oder auch Konservenbüchsen o.ä.), Seil oder Schnur, Papier, Farbstifte

- Gemeinsam den 1. Teil des Filmes schauen, bis 03:17 (Anatole unter Pfanne versteckt).
- Gespräch im Plenum: In dieser Austauschrunde werden erste Eindrücke der Kinder gesammelt. Im Zentrum steht dabei die Figur Anatole, wie er auf die Kinder wirkt und was sie in ihm sehen. Mögliche Fragen: Wer ist Anatole? Was kann er besonders gut? Was denken die Leute von ihm? Ist er «normal»? Was könnte die Pfanne bedeuten? Wie fühlt sich Anatole?
- Pfanne «mitschleppen» selber erleben: Die Kinder arbeiten in Zweiergruppen.

Aufgabe 1: Das Kind ohne Pfanne gibt dem Kind mit der Pfanne einen Weg vor (oder LP gibt Weg vor), welchen es zu absolvieren hat. Es sollen dabei ein paar kleinere Hindernisse vorkommen. Die Lehrperson plant dafür genug Raum ein. Die Kinder tauschen anschließend ihre Rollen. Nachdem beide Kinder den Weg mit der Pfanne erlebt haben, tauschen sie sich kurz aus. Wie war das? Klappte es gut, wenn ja wieso, wenn nein wieso nicht? Wie fühlte es sich an?

Aufgabe 2: Eine Strecke soll mit der Pfanne möglichst leise zurückgelegt werden. Variante Zweiergruppe: Ein Kind geht mit der Pfanne möglichst so, dass es nicht gehört wird, das zweite Kind schliesst die Augen und hört genau hin. Nach jedem Durchgang tauschen sich die Kinder kurz aus.

- Gespräch im Plenum: Der Fokus dieser Gesprächssequenz liegt auf der Bedeutung/ dem Sinnbild der Pfanne. Es soll für die Kinder klarwerden, dass die Pfanne für ein besonderes Merkmal steht, wie zum Beispiel mehr Zeit brauchen für die Hausaufgaben, eine andere Hautfarbe, eine andere Sprache, ein spezielles Verhalten. Mögliche Fragen: Was könnte die Pfanne bedeuten? (Hier auf Antworten aus der ersten Runde zurückkommen. Was hat sich durch das Erlebnis verändert?) Gibt es Leute mit einem Pfännchen, die nicht überall durchkommen, die von anderen weniger akzeptiert werden?

Warum? Was gibt es für Pfännchen im übertragenen Sinn (Behinderung, Sprache, Verhalten...?) Hast du selber so ein Pfännchen, fühlst du dich manchmal so, als hättest du so ein Pfännchen (wann, warum)? Was heisst Anderssein? Gibt es das überhaupt? (Dieses Gespräch je nach Kindergruppe in der Länge und Komplexität anpassen.)

- Zeichnung besonderes Merkmal: Jeder hat etwas Besonderes, im Film wurde das Besondere von Anatole durch ein Pfännchen dargestellt. Bei jemand anderem könnte das ganz anders aussehen, zum Beispiel einen überdimensional dicken Kopf, extrem schwere Schuhe und so weiter. Die Kinder suchen nach eigenen Ideen und zeichnen ihre Variante. Die Zeichnungen werden im Kreis ausgelegt oder aufgehängt.

- Experimentieren/Spielen mit der Pfanne: Was kann ich Tolles damit machen? Wofür kann sie nützlich sein? Was kann ich tun, damit sie nicht stört? (Im Sinne von: den Umgang damit lernen.) In Zweier- oder in Kleingruppen probieren die Kinder verschiedene Tätigkeiten mit ihren Pfannen aus (unterwegs etwas kochen, Gegenstände darin transportieren, Sachen sammeln, Musik damit machen, die Pfanne balancieren, als Kopfschmuck tragen usw.)

Die Lehrperson kann die Gruppen mit Inputs unterstützen, lässt die Kinder aber möglichst auf eigene Ideen kommen. Jede Gruppe sucht sich zum Schluss der Experimentierphase etwas aus, das sie im Plenum den anderen vorstellt. Jede Gruppe stellt im Plenum etwas Tolles vor, das man mit der Pfanne machen kann oder bringt eine Idee, wie man sie sinnvoll einsetzen könnte, damit sie als Bereicherung erfahren wird.

- Gemeinsam den 2. Teil des Filmes schauen (ab 03:18, Frau holt Anatole unter Pfanne hervor, bis Schluss).
- Gespräch im Plenum: Im Schlussgespräch wird nochmals Bezug zu den bereits besprochenen Fragen genommen, vor allem das Thema «Anderssein» / «Normalität» wird nochmals aufgegriffen. Mögliche Fragen: Hat sich nun etwas verändert? Wenn ja, was?
- Wie gehen die Leute auf Anatole zu? Warum? Ist er nun «anders» als vorher? Ist er

jetzt «normal»? Wie fühlt er sich? Wie verhält sich die Gruppe und wie fühlt sie sich dabei?

Hinweis: Das ausführliche Begleitmaterial mit weiteren Unterrichtsideen steht als PDF auf der DVD und auf der Webseite www.filmeineinwelt.ch zur Verfügung. ■

Andrea Wettstein ist Kindergartenlehrperson und Mitarbeiterin an der Professur «Bildungstheorien und interdisziplinärer Unterricht» der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, PH FHNW.



Anatole ist anders. Animationsfilm von Eric Montchaud, Frankreich 2014, 6 Minuten, ab 6 Jahren; 1. Zyklus Deutsch, Französisch oder Italienisch
Der Film ist auf der Sammel-DVD «Film ab für BNE» mit weiteren acht Filmen sowie auf dem VOD-Portal zur Miete (Streaming oder Download) verfügbar.
Preis Sammel-DVD (Fr. 45.-): éducation21, Tel. 031 321 00 22, verkauf@education21.ch. Die DVD ist ab Mai erhältlich.
Ausführliche Informationen: www.filmeineinwelt.ch

Zwischen Ermächtigung und Entmachtung

«Familien im Kontext staatlicher Interventionen» ist das Thema einer **Bildungsveranstaltung der Stiftung Mösli**, die am **10. Juni 2017** stattfindet. **Von Barbara Hobi**



Seit ein paar Jahren laden die Stiftung Mösli, der Freundeskreis Mösli und die Roten Falken jeweils im Juni zu einer Bildungsveranstaltung ein. Das rote Haus im Grünen ist seit den 1930er Jahren Heimat der Roten Falken Zürich und blickt auf eine lange Tradition von politischen Bildungsveranstaltungen und Ferienlagern zurück. Zur Zeit wird das Mösli einer umfassenden Aussenrenovation unterzogen – ein finanzieller Kraftakt, der nur dank zahlloser kleiner und grosser Spenden gelang. Am 9. September 2017 findet das Renovationsfest statt.

Eingriffe staatlicher Behörden in Familien

Das Thema «Familien im Kontext staatlicher Interventionen – zwischen Ermächtigung und Entmachtung» sorgt immer wieder für Schlagzeilen und Diskussionen. An unserer Tagung vom 10. Juni 2017 werden drei empirische Studien vorgestellt, die – aus jeweils unterschiedlicher Perspektive – sozialstaatliche Interventionen in Familiensystemen untersuchten und dabei das Handeln der Jugendhilfe genauer analysiert haben. Mit welchen Zuschreibungen und Normierungspraktiken fanden zu Beginn des 20. Jahrhunderts Eingriffe staatlicher Behörden in Familien statt? Welche Bilder «guter» oder «schlechter» Elternschaft existieren heute in der professionellen Praxis der Jugendhilfe? Wer wird hier wie adressiert und erhält dadurch welche Verhandlungsposition? Welche Lebensgeschichten und -erfahrungen stecken hinter den «Fällen» der Jugendhilfe? Wo gelingen Unterstützungsprozesse und Ermächtigungen von Eltern sowie ihren Kindern und wo führen sozialstaatliche

Interventionen zu Entmachtung oder Stigmatisierung?

Die Ergebnisse der Studien zeigen historisch und aktuell unter anderem auf, wie Eltern und Kinder jeweils durch das Hilfesystem der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik adressiert werden. Entlang der Vorträge kann gemeinsam über normative Fragen hinsichtlich Kinderschutz und Bedingungen gelingender sozialstaatlicher Interventionen in diesem Bereich diskutiert werden.

Getreu dem Motto von August Bebel «Nur wer die Vergangenheit kennt, kann die Gegenwart verstehen und die Zukunft gestalten» starten wir mit einem Blick in die Vergangenheit.

Historische Perspektive auf Ambivalenzen

Vormundschaftsakten sind Akten behördlicher Ordnungs- und Verwaltungstechnik. Sie ordnen und deuten die Wahrnehmung und legitimieren das behördliche Handeln. Diesen Quellenkorpus hat der Erziehungswissenschaftler Urs Hardegger ausgewertet, um die Zeit- und Lebensumstände einer Unterschichtsfamilie zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu rekonstruieren.

Über tausend Dokumente – entstanden innerhalb von 22 Jahren – sind über die Familie De Agostini angefertigt worden. Sie werfen ein Schlaglicht auf die Nöte und Sorgen der Familie über drei Generationen hinweg. An diesem Beispiel lässt sich exemplarisch zeigen, wie sich Wahrnehmungen zu Stigmatisierungen verfestigen und in welch ambivalentem Verhältnis staatliche Wohlfahrt und bevormundende Eingriffe zueinander stehen.

Samstag, den 10. Juni 2017,
11.00 – 17.00 Uhr

im Kinderfreundeheim Mösli
Hintere Buchenegg / Weiler Mösli (Stallikon ZH)
Fr. 30.–, inkl. Pausenverpflegung und Mittagessen
Anmeldung bis spätestens 31. Mai 2017 unter
www.moeslihaus.ch Rubrik «Agenda»

oder per E-Mail an Basil Dietlicher:
basil@rotefalken.ch mit Name, Adresse und Mail.
Bei Fragen ist Barbara Hobi unter
Tel. 044 201 08 77 erreichbar.

Wir bieten in Zürich einen Treffpunkt an, um gemeinsam mit dem ÖV zum Mösli zu fahren/zu spazieren. Weitere Informationen folgen nach der Anmeldung.

Entscheidungspraxis bei Fremdunterbringung

Die Sozialpädagogin und Sozialwissenschaftlerin Marion Pomey analysierte im Feld sozialpädagogischer Krisenintervention, wie Prozesse der Fremdunterbringung von Kindern vonstatten gehen und was dabei wie entscheidungsrelevant wird. In diesem Bereich professioneller Intervention, Kinderschutz und Inobhutnahme von Kindern verweist die Studie auf verschiedene Vulnerabilitätskonstellationen und untersucht dabei, wem im Hilfeverlauf welche Verhandlungsposition(en) zufällt. Anhand von zwölf rekonstruierten Hilfeverläufen wird eine Typologie von Fremdunterbringungsprozessen erstellt, die deutlich macht, wie und aufgrund von was Familien Ermächtigung und Entmachtung erfahren und inwiefern dies mit einem Ideal «familialisierter Kindheit» zusammenhängt.

Biographieforschung

Die Soziologin und Sozialpädagogin Ute Zilig untersuchte die biografischen Verläufe von Frauen, die schon in früher Kindheit sexualisierte, körperliche und andere Gewalt erleben mussten und sich als erwachsene Frau und Mutter in traumatherapeutischer Behandlung befinden. Insbesondere analysierte sie die Bedeutung von staatlichen Leistungssystemen der Jugendhilfe und des Gesundheitssystems. Wie sind soziale Isolation und Hoffnungslosigkeit bei den gewaltbetroffenen Müttern entstanden? Wo wurden in den Biografien Ermächtigungsprozesse und Selbstverstehen ermöglicht?

Wir freuen uns über zahlreiche Interessierte. ■



Kurznachrichten

Die Kindertagesstätte Zarokistan wird weiterleben!

Alle dreissig Angestellten von Zarokistan, einer Kindertagesstätte in Diyarbakir, sind entlassen worden. 193 Kinder besuchten zuletzt Zarokistan. Darunter 60 aus wirtschaftlich schwierigen Verhältnissen, die für den Besuch nichts bezahlen mussten. Das Miteinanderleben über wirtschaftliche und soziale Gräben hinweg stand in Zarokistan im Zentrum.

Zarokistan wurde im September 2015 von der Stadtverwaltung eröffnet. In den Wahlen zuvor hatten die fortschrittlichen Kräfte des HDP-Bündnisses gesiegt, die für Frieden und Autonomie in der kurdischen Region eintreten. Projekte wie die Kindertagesstätte gehörten zu ihrem Wahlprogramm. Zarokistan umfasste zehn Klassenzimmer, Räumlichkeiten für Sport, Theater, Ateliers, einen Essaal und einen Garten. Der wichtigste Punkt: Die Kinder wurden in einer der beiden kurdischen Sprachen – Zazaki oder Kurmancî – unterrichtet. Mit einer offenen und spielerischen Pädagogik, wurden den Kindern Probleme aus Kultur und Alltag nähergebracht: Umwelt, Geschlechtergleichheit, demokratisches Verhalten.

Neue der regierenden AKP genehme Lehrkräfte führen jetzt die Kindertagesstätte, standardisiert und in türkischer Sprache. Sie wurden eingesetzt vom Zwangsverwalter, der Diyarbakir seit der Absetzung und Inhaftierung der beiden gewählten Co-BürgermeisterInnen im Oktober beherrscht.

170 Familien haben sich zusammengesgeschlossen und bereits neue Räume gefunden.

Kleinere zwar, doch wichtig ist, dass Zarokistan weiterlebt. Ein schwieriges Unterfangen, für das die Familien auf unsere Solidarität zählen!

Der SOLIFONDS ist mit den Verantwortlichen in Zarokistan in Kontakt und ruft zu Spenden für die Kindertagesstätte auf. Vielen Dank! IBAN CH52 0900 0000 8000 7761 7 / PC 80-7761-7 .

LehrerInnenstreik in Polen

(GEW) In Polen sind am 31. März zehntausende Lehrerinnen und Lehrer in den Streik getreten, landesweit fiel an mehr als einem Drittel der Schulen der Unterricht aus. Der Protest galt der Bildungsreform der rechtspopulistischen Regierung.

In den Schulen soll zukünftig mehr Gewicht auf national-patriotische Bildung gelegt werden. Die Regierung plant zudem ab Herbst 2017 eine Rückkehr zum alten bis 1999 gültigen zweistufigen Schulsystem mit achtjähriger Hauptschule und anschliessendem vierjährigen Lyzeum oder Berufsschule. Das heutige dreistufige Schulsystem soll abgeschafft werden.

Flüchtlingskinder in Kindertagesbetreuung

Das Deutsche Jugendinstitut liess zwischen Januar und März 2016 eine bundesweite Befragung unter mehr als 3600 Kindertageseinrichtungen durchführen. Diese soll darüber Aufschluss geben, ob und in welchem

Umfang Flüchtlingskinder bereits in den Kitas angekommen waren und welche Erfahrungen im Zuge ihrer Aufnahme und Betreuung gemacht wurden. Unter anderem wurde gefragt, wie sich der Zugang von geflüchteten Kindern in die Kitas gestaltet, wie sich die Kitas auf Flüchtlingskinder einstellen und auf welche Unterstützung sie dabei zählen können.

Nun liegen die Ergebnisse im Rahmen eines Berichtes vor, der Hinweise darauf gibt, wie Rahmenbedingungen für ein gutes Ankommen und eine gelingende Integration geflüchteter Kinder in den Kitas gestaltet werden können: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/Fluechtlingskinder_in_Kindertagesbetreuung.pdf

Flüchtlinge zwischen Verganem und Zukünftigem

Die verhältnismässig tiefe Erwerbsquote von Flüchtlingen und vorläufig aufgenommenen Personen in der Schweiz ist nicht nur angesichts des Fachkräftebedarfs störend; es werden auch höhere Sozialkosten befürchtet. Das EHB veranstaltet am 27. April 2017 in Bern eine Tagung zu diesem hochaktuellen Thema, mit dem Ziel, die Möglichkeiten und Herausforderungen der Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen praxisnah zu beleuchten.

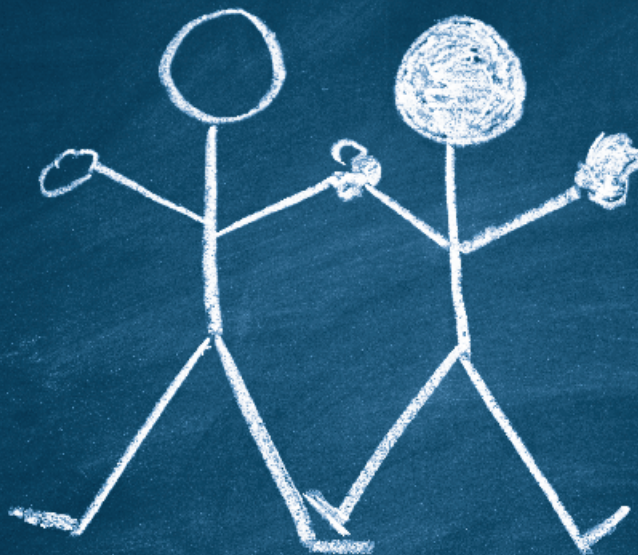
Als konkretes Beispiel wird das vierjährige Pilotprogramm des Bundes «Integrationsvorlehre und frühzeitige Sprachförderung» vorgestellt, das die Erwerbs- und Bildungsintegration von anerkannten Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen nachhaltig verbessern soll. Das Staatssekretariat für Migration (SEM) bereitet die Einführung dieser Integrationsvorlehre derzeit in Zusammenarbeit mit dem EHB vor.

Weitere Informationen und Anmeldeunterlagen unter: <http://www.ehb.swiss/tagung-arbeitsmarktintegration-von-fluechtlings>

Tagesschulen in Basel

Regula Meschberger hat für SP-Fraktion im Grosse Rat von Basel-Stadt ein Postulat betreffend Einführung von Tagesschulen eingereicht. In diesem fordert sie den Regierungsrat auf, die Möglichkeit der Einführung von regionalen Tagesschulen auf Primar- und Sekundarstufe zu prüfen.

In Liestal (Basel-Land) plant der Verband «Bildung + Betreuung Basel» am 21. September eine Tagung zum Thema «Tagesschulen für Bildung und Betreuung: Warum und wie auch im Kanton Baselland» (Arbeitstitel). Bei Interesse bitte Datum reservieren, Einladung und Programm folgen. ■



Ein Weiterbildungskurs
des VPOD

Samstag, 24. Juni 2017
9:30 Uhr bis 17:30 Uhr
in Zürich

Was tun gegen rassistische Diskriminierung am Arbeitsplatz?

David-W. / photocase.de

AZB
P.P. / Journal
CH-8036 Zürich

Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich

Im Kurs wird in die Begriffe und Phänomene «Rassismus» und «Diskriminierung» am Arbeitsplatz eingeführt. Die Teilnehmenden lernen die Rechtsnormen kennen, die Menschen vor rassistischer Diskriminierung schützen. Anhand von Beispielen aus dem Arbeitsalltag werden Strategien besprochen, wie im Einzelfall gegen Diskriminierung vorgegangen werden kann. Darüber hinaus werden Ansatzmöglichkeiten für die Entwicklung diskriminierungsfreier Organisationsstrukturen diskutiert.

Kursort: VPOD-Zentralsekretariat,
Birmensdorferstrasse 67, Zürich,
Saal im 5. Stock

Kursleitung von einem Experten in
Diskriminierungsschutz

Kurs für VPOD-Mitglieder
unentgeltlich / für Nichtmitglieder
Unkostenbeitrag SFr. 300.-

Anmeldungen bis 14. Juni 2017 an:
manuela.widmer@vpod-ssp.ch
Oder online unter:
[http://vpod.ch/kalender/2017/06/
was-tun-gegen-rassistische-
diskriminierung-am-arbeitsplatz/](http://vpod.ch/kalender/2017/06/was-tun-gegen-rassistische-diskriminierung-am-arbeitsplatz/)