

Frank Brückel

Pädagogische Hochschule Zürich

Eine inklusive Schulgemeinschaft zu gestalten bedeutet, dass alle auf alle achten

Ein Fall aus einer Schule im Kanton Zürich

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a258>

Eine inklusive Schule ist für alle beteiligten Personen – egal ob Kinder oder Erwachsene – herausfordernd. Der folgende Beitrag zeigt mithilfe eines Falles aus dem Kanton Zürich exemplarisch auf, wie es gelingen kann, inklusiv zu arbeiten und dabei verschiedenen Ansprüchen gerecht zu werden. Im Zentrum der Bemühungen steht der Schutz: für jedes einzelne Kind, für die Klassengemeinschaft und für die beteiligten Personen. Um die Herausforderungen gemeinsam zu lösen, wurde auf die Leitgedanken des „Austauschs“, des „datenbasierten Suchens nach Lösungen“ sowie „Neue Erfahrungen in der Praxis sammeln und evaluieren“ zurückgegriffen. Der vorliegende Fall konnte erfolgreich gelöst werden, zwischenzeitlich ist die Schule bereits wieder mit dem nächsten Fall konfrontiert. Das macht deutlich, dass Inklusion eine ständige Aufgabe ist, zu der es kein Patentrezept gibt.¹

Inklusion, Schulentwicklung, Führungshandeln

Inklusion in der Schweiz

Eine der derzeit grössten Herausforderungen im Bildungswesen ist das Ziel, allen Schüler*innen eine inklusive und gleichberechtigte hochwertige Bildung zu bieten. Mit der Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention im April 2014 und der Zustimmung des Bundesrats zu der UN Agenda „Ziele für Nachhaltige Entwicklung 2030“ sind wichtige und notwendige bildungspolitische Entscheidungen gefällt (Vereinte Nationen, 2006, 2015). Beispielsweise heisst es in der Resolution der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung zum Ziel 4 (Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern) unter 4a, dass Bildungseinrichtungen kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sein und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten sollen.

Dass dieses anspruchsvolle Ziel noch nicht erreicht ist, machen unter anderem die Schlussbemerkungen zum fünften und sechsten Staatenbericht der Schweiz des Ausschusses für die Rechte des Kindes der UN deutlich. Der Bericht wurde im Oktober 2021 publiziert (Vereinte Nationen, Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2021). Dort heisst es im Abschnitt 33, dass

- viele Kinder mit Behinderungen, darunter Kinder mit Autismus, weiterhin Sonderschulen oder Sonderklassen ausserhalb der Regelschule besuchen müssen (a).
- Kinder mit Behinderungen weiterhin mit Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung konfrontiert sind (d).

In Abschnitt 34 empfiehlt der Ausschuss,

- das Recht auf inklusive Beschulung in Regelschulen für alle Kinder mit Behinderungen, darunter Kinder mit Autismus und Kinder mit Lernschwierigkeiten, zu stärken (a).
- Lehr- und Fachpersonen in Integrationsklassen, die Kindern mit Behinderungen, darunter Kinder mit schwerem Autismus und Kinder mit Lernschwierigkeiten, individuelle Unterstützung und die benötigte Aufmerksamkeit bieten, stärker zu schulen und die für diese Kinder verfügbare Unterstützung zu erhöhen (b).

Dass die Umsetzung der Agenda in der täglichen schulischen Arbeit eine grosse Herausforderung ist, belegen mittlerweile viele Berichte. So heisst es zum Beispiel in der *Neuen Zürcher Zeitung* vom 05.09.2022: „So löblich die Absicht, so untauglich die Alltagspraxis“. Im Kanton Basel-Landschaft wurde ein Komitee für eine Volksinitiative zur Wiedereinführung von Kleinklassen gegründet, im Kanton Nidwalden fordert die SVP die Wiedereinführung von altersgerechten Klein- und Förderklassen.

Wie gehen Schulen im Alltag mit herausfordernden Situationen um? Am folgenden Beispiel soll aufgezeigt werden, wie eine Schule im Kanton Zürich vorgeht, damit sowohl die Kinder wie auch die beteiligten Erwachsenen die gemeinsame Zeit in der Schule trotz aller Schwierigkeiten als Bereicherung erleben.

Kein Kind wird weggeschickt, kein Erwachsener alleine gelassen

Der Fall – Ausgangslage

Stefan (4. Klasse) und Maike (Kindergarten)² sind zwei Kinder im Alter von 10 und 5 Jahren. Sie haben beide ein reduziertes Verständnis sozialer Situationen und sind sehr lebhaft. Zudem liegen sprachliche Besonderheiten und Einschränkungen, vor allem bezogen auf die Sprachentwicklung, vor. Die Eltern leben getrennt, die Kinder wohnen bei der Mutter. Der

Vater hat seine Bereitschaft zur Zusammenarbeit signalisiert. Die Eltern haben beschränkten Kontakt miteinander, ihr Verhältnis ist jedoch wertschätzend.

Trotz aller Herausforderungen ist es zunächst gelungen, Stefan in die Klasse zu integrieren. Maike kam vor einem Jahr in den Kindergarten. Seit ca. einem halben Jahr wird die Situation in der Schule mit beiden Kindern immer schwieriger, das hat auch mit der angespannten Corona-Situation zu tun. Beide sind in ihren Klassen kaum mehr integrierbar. Insbesondere Maike wirkt ständig angespannt, liegt häufig unter einem Tisch oder in einer Ecke und ist aggressiv. Auch Stefan hat Rückschritte gemacht. Er verweigert sich im Unterricht mehr und mehr und braucht sehr viel Aufmerksamkeit. Eine soziale Integration ist kaum mehr erkennbar.

Die Mutter hat während der Corona-Zeit jedes Vertrauen sowohl in die politischen Entscheidungen wie auch in die Schule verloren. Sie hat sich daher im letzten halben Jahr entschieden, ihre Kinder öfter von der Schule abzumelden. Gesprächen verweigert sie sich. Der Vater möchte unbedingt, dass seine Kinder die Schule weiterhin besuchen dürfen, kämpft für ihre Integration und ist offen für eine enge Zusammenarbeit. Er kann sich sehr gut vorstellen, viel Zeit zu investieren.

Grundsätze im Umgang mit herausfordernden Situationen

Da es an der Schule immer wieder zu solchen oder ähnlichen Situationen kommt, war es der Schulleiterin wichtig, den beteiligten Berufsgruppen einen Orientierungsrahmen für mögliche Handlungen zu geben. Sie hat sich für drei handlungsleitende Eckpunkte entschieden:

1. Ein Schulwechsel, zum Beispiel an eine Sonderschule, soll nur in den seltensten Fällen geschehen und ist hier keine Option.
2. Die Erwachsenen werden nicht alleine gelassen. Wenn eine der beteiligten Lehrpersonen, Heilpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Betreuer*innen, Assistent*innen oder eine andere beteiligte Person ge- oder überfordert ist, wird von der Schulgemeinschaft dafür Sorge getragen, dass niemand alleine gelassen wird oder sich alleine gelassen fühlt.
3. Es wird mit den Ressourcen gearbeitet, die der Schule zur Verfügung stehen. Da es nicht realistisch ist, dass die Schule weitere Ressourcen bekommt, soll lediglich darüber beraten werden, wie die bereits vorhandenen Ressourcen möglichst sinnvoll eingesetzt werden.

Austausch

In der Theorie wird immer wieder darauf hingewiesen, wie wichtig der gemeinsame Austausch in solchen Fällen ist (vgl. dazu z.B. Reusser & Pauli, 2014; Nonaka et al., 2012; Weick & Sutcliffe, 2016). Dabei geht es um die Bewusstmachung individueller und kollektiver

Vorstellungen, um welche Herausforderungen es sich handelt und wie diese gelöst werden können. Beim geschilderten Fall hat sich die Schulleitung entschieden, alle beteiligten Erwachsenen, die innerhalb der Schule unterstützen können, zu Austauschrunden einzuladen. Das waren Lehrpersonen, Heilpädagogin, Schulsozialarbeiter, Betreuerinnen, Assistentinnen, Zivildienstleistender und Schulleitung. Ziel der Gespräche war es,

- zunächst darüber zu sprechen, wie es gelingen kann, unter den gegebenen Rahmenbedingungen gute Lösungen zu finden,
- darauf aufbauend mögliche nächste Schritte festzulegen,
- diese in der Praxis anzuwenden, um anschliessend zu schauen, was funktioniert.

Der Austausch wurde von der Schulleitung geleitet und von einer externen Person begleitet. Diese hatten den Auftrag, zu beobachten und Fragen zu stellen. Folgende Fragen waren für den Austausch leitend:

Frage	Antwort, resultierend aus dem Austausch
Wann funktioniert die Arbeit mit den Kindern?	Die schulischen Situationen müssen für die Kinder vorhersehbar sein.
Wann eskaliert die Situation?	Die Kinder können die Situation nicht einschätzen: z.B. im Sport oder offenen Unterricht.
Was ist das Ziel der Arbeit? Was wollen die Lehrpersonen erreichen?	Die schulische Leistungen der Kinder sind gut. Ziele sind: keine weiteren Eskalationen und die anderen sollen Kinder ungestört lernen können.
Wie können die funktionierenden Momente erhöht, Eskalationen vermieden werden?	Stabilität kann erreicht werden, wenn die Kinder die begleitenden Erwachsenen möglichst gut kennen.
Wie sollte eine Zusammenarbeit gestaltet werden, damit die Ziele erreicht und die „guten Momente“ erhöht werden?	Im Idealfall sind wenige Erwachsene beteiligt, die dafür eng zusammenarbeiten.
Wer hat welche Aufgabe in dieser Konstellation?	Abmachungen zwischen den beteiligten Berufsgruppen, um die Ziele gemeinsam zu erreichen.

Die Funktion der Leitfragen war es, möglichst viele Daten über den Fall zu sammeln (vgl. Publikationen zu datenbasiertem Arbeiten, z.B. Schildkamp, 2019; Wiesner & Schreiner, 2019).

Daten haben den Vorteil, dass sie helfen, Situationen nicht ausschliesslich aufgrund einzelner subjektiver Erfahrungen zu bewerten. Im vorliegenden Fall führte der leitfragengestützte Austausch dazu, dass sich im Laufe des Dialogs herausstellte, wie weiter verfahren werden kann:

Die Lehrpersonen arbeiten eng mit wenigen Assistent*innen zusammen und werden bei Bedarf gezielt durch Fachpersonen und Schulleitung unterstützt. Dadurch konnte gewährleistet werden, dass die Kinder feste und verlässliche Erwachsene an ihrer Seite hatten, dadurch fühlten sie sich sicherer. Die Erwachsenen konnten ihrerseits immer besser einschätzen, wann Situationen kommen, die zu Eskalationen führen können. Dadurch konnten sie die Kinder proaktiv schützen und mehr Ruhe in den Alltag zu bringen.

Die besondere Rolle der Schulführung

Insbesondere bei herausfordernden Situationen hat die Schulführung eine zentrale Rolle. Sie setzt Eckpunkte, koordiniert, ermöglicht Dialoge oder entscheidet über zusätzliche Hilfen. Im vorliegenden Fall orientierte sich die Schulleiterin an folgenden fünf Leitplanken:

1. Keine separative Lösung in den Austausch einbringen

Sobald in einer Diskussion die Option „das Kind geht irgendwo an einen geeigneteren Ort“ zur Sprache kommt, kann schwierig werden, sich auf mögliche innerschulische Lösungen zu konzentrieren. Gerade dann, wenn die Ohnmachtsgefühle stark sind, kann ein Sog entstehen, der sehr mächtig wird. In vielen Fällen sind Regelschulen tragfähiger als Sonderschulen, dort gibt es viele andere Vorbilder, die helfen können.

2. Sich nicht von zweifelnden, drängenden separativ denkenden Stimmen irritieren lassen

Es gibt viele innere und externe Stimmen, die den eingeschlagenen Weg anzweifeln, wie zum Beispiel: „Die Kinder sind nicht geeignet für eine so grosse Klasse“, „Die anderen Kinder kommen zu kurz“, „Es geht wirklich nicht mehr, jetzt musst du endgültig handeln“, „Pass auf, dass die Leute nicht kündigen“ etc. In diesen Situationen ist es unglaublich schwierig, auf dem Weg zu bleiben.

3. Klassenlehrpersonen führen

Insbesondere die Klassenlehrpersonen sind besonders gefordert. Ihnen zu zeigen, dass sie Rückhalt haben, zum Beispiel durch regelmässige kurze informelle Gespräche oder der zeitweiligen Übernahme der Elternkommunikation, aber auch durch den sanften Hinweis, dass die Kinder bleiben und es die Aufgabe der Schule ist, das zu gewährleisten.

4. Das System und die damit verbundenen Ressourcen einbeziehen

Oftmals stehen mehr Ressourcen zur Verfügung, als es auf den ersten Blick scheint. Wenn es Führungspersonen gelingt, aufzuzeigen, wie diese genutzt werden können, kann das für alle Beteiligten entlastend sein. Hier einige Beispiele:

- Die übergeordneten Stellen durch regelmässige Gespräche einbeziehen und gemeinsam darüber beraten, welche Ressourcen zur Verfügung stehen.
- Regelmässige Interventionen mit dem betroffenen Team ermöglichen und einfordern. Immer mit dem Ziel, alle zum Mitdenken und Mithalten zu bringen.
- Supervision oder andere Unterstützung durch externe Stellen organisieren und anbieten, zum Beispiel durch Autismus-Fachexpert*innen.
- Eine enge und möglichst vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern schaffen und diese bitten, das Kind in herausfordernden zu übernehmen.
- Schül*innen und/oder Zivildienstleistende sorgfältig auf entsprechende Situationen vorbereiten und wo immer möglich begleiten.

5. Sich als Schulleiter*in selbst Rückhalt suchen

Herausfordernde Situationen sind leichter zu lösen, wenn es ein Netzwerk gibt, das auch kurzfristig kontaktiert werden kann. Gerade dann, wenn die externen und inneren zweifelnden Stimmen laut sind, ist es wichtig, nicht alleine zu sein. Daher hat sich die Leitung in den letzten Monaten ein Netzwerk geschaffen, das sie kurzfristig beiziehen kann.

Umsetzung im Alltag

Im konkreten Alltag lief die Umsetzung so, dass die kleinen Teams die Kinder zunehmend eng begleiten konnten. Während des Unterrichts waren immer mindestens zwei Personen im Raum: eine Lehrperson und eine Assistentin oder ein Zivildienstleistender. Dadurch gelang es mehr und mehr, die beiden Kinder zu integrieren.

Die erhoffte Wirkung bestätigte sich: Die Kinder konnten sich aufgrund der Verlässlichkeit besser orientieren und die Erwachsenen immer besser einschätzen, wann Situationen kommen, die zu Eskalationen führen können. Nach einigen Wochen verzichteten die Lehrpersonen sogar zeitweise auf die Assistentinnen, damit diese an anderer Stelle eingesetzt werden konnten.

Die Schulleiterin wiederum begleitete die Erwachsenen eng. Bei einem Unterrichtsbesuch konnte sie einen gut strukturierten Unterricht in der Klasse des älteren Kindes beobachten. Der Junge sass an einem eigenen Tisch und hatte einen Ohrschutz an. Er erledigte seine Aufgaben gut, in einer offenen Sequenz redete er dreimal rein. Jedesmal deutete die Lehrperson mit der Hand darauf hin, dass er aufstrecken solle. Sofort hielt er sich daran. Sie rief ihn erst

nach zwei weiteren Kindern auf, sodass er diese Wartezeit aushalten musste. Er hielt es gut aus, was früher zur Eskalation führte.

Im Nachgespräch meinte die Lehrperson, dass sie nun in der Vorbereitung des Unterrichts mehr auf die Bedürfnisse des Kindes acht gebe. So fest strukturiert und rituell zu unterrichten, sei zwar nicht ihre Art, sie stelle jedoch fest, dass diese Art zu unterrichten für alle Kinder gut sei. Abschliessend meinte sie:

„Es ist das beste, was mir passieren konnte, ich bin froh, weil ich so viel gelernt habe, aber es war schon knallhart. Heute kann ich viel gelassener [...] arbeiten“.

Mehr und mehr zeigte sich, dass die herausfordernden Situationen ein Katalysator für Unterrichtsentwicklung sein können.

Und unerwartet kam eine schriftliche Rückmeldung des Vaters, der deutlich machte, wie wichtig es für ihn ist, dass seine Kinder an der Schule bleiben dürfen:

„Ich bin sehr dankbar, dass wir nach einer sehr herausfordernden Phase nun wieder zu etwas Stabilität zurückfinden konnten. Beide Kinder gehen sehr gerne zur Schule und berichten regelmässig und stolz über ihre Projekte und Lernerfolge. [...]

Dass wir uns nun wieder auf positiven Pfaden bewegen können, ist zu grossen Teilen dem hohen Engagement und der Professionalität des gesamten Teams der Schule geschuldet. Darauf dürfen Sie zurecht stolz sein und dafür möchte ich mich auch bedanken. Ich sehe es nicht als selbstverständlich an, dass komplexe Organisationssysteme den Willen und die Durchhaltefähigkeit aufbringen, Krisen durchzustehen und individuelle Lösungen zu finden.

Meinen herzlichen Dank und meine Wertschätzung gebührt Ihnen und Ihrem gesamten Team, welche sich täglich sehr engagiert für die Bildung meiner und allen anderen Kindern im Quartier einsetzen“.

Auch wenn dieser Fall sich ausserordentlich erfreulich entwickelt hat, ist die Schule schon mit dem nächsten Fall beschäftigt. Dieses Mal handelt es sich um einen Jungen, der sich verweigert und bei denen die bisher getroffenen Massnahmen bislang nicht greifen. Und wieder stellt sich die Frage, welche Massnahmen helfen, um sowohl das Kind wie auch die beteiligten Erwachsenen so zu unterstützen, damit die Schule ein „guter Ort“ für alle ist.

Literaturverzeichnis

- Nonaka, I., Takeuchi, H. & Mader, F. (2012). *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen* (2. Aufl.). Management. Campus.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research* 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Vereinte Nationen. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Abgeschlossen in New York am 13. Dezember 2006* [In Kraft getreten für die Schweiz am 15. Mai 2014]. Vereinte Nationen. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de>
- Vereinte Nationen. (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015*. Vereinte Nationen. <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Vereinte Nationen. Ausschuss für die Rechte des Kindes. (2021). *Schlussbemerkungen zum fünften und sechsten Staatenbericht der Schweiz*. Vereinte Nationen. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/kinderrechte.html>
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2016). *Das Unerwartete managen: Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Schäffer-Poeschel.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen: Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.

Anmerkungen

¹ Der Beitrag wurde in Zusammenarbeit mit einer Schulleitungsperson geschrieben. Damit weder der Fall noch die beteiligten Personen erkannt und damit geschützt werden, wird die Schulleitungsperson nicht in der Autorenschaft geführt.

² Die Namen und Alter der Kinder wurden geändert.

Autor

Frank Brückel, Prof. Dr.,

arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Arbeitsschwerpunkt Schulentwicklung.

Dabei unterstützt er Gemeinden und Schulen bei den unterschiedlichsten Veränderungspro-



zessen. Sein besonderes Interesse liegt dabei im Wissenstransfer von Forschungswissen in die tägliche Schulentwicklungsarbeit.

Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch