

Migration und Integration

Weitere Themen:

- ▶ Beziehungsgestaltung in der heilpädagogischen Bewegungsförderung
- ▶ 40 Jahre Stiftung wahrnehmung.ch
- ▶ Auflösung des VHPA

Inhalt

Daniel Stalder	
Editorial	1
Rundschau	2

SCHWERPUNKT

Ingeborg Hedderich	
Migration – Flucht – Integration: Kenntnisstand und Herausforderungen	6
Elke-Nicole Kappus	
Integration, Inklusion und die Diversitätsdimension «Migration»	13
Andrea Lanfranchi	
Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien	
Hinweise für heilpädagogische Fachpersonen	21
Georg Bühler-García	
Unterwegs – Das bin ich. Das kann ich. Da will ich hin.	
Die Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich entwickeln mit Lehrpersonen und geflüchteten Jugendlichen ein Lehrmittel	26
Diana Sahrai, Isabella Bertschi und Uwe H. Bittlingmayer	
Differenz und Anerkennung in der Migration	
Eine ethnografische Studie zu gesundheitsbezogenen Alltagspraktiken lateinamerikanischer Familien	32

WEITERE THEMEN

Sandra Mirbek	
Beziehungsgestaltung in der heilpädagogischen Bewegungsförderung	
Internationale Forschungsergebnisse	42
Brigitte Pastewka	
40 Jahre Stiftung wahrnehmung.ch – ein Fest der Begegnung	50
Michael Eckhart und Gabriel Sturny-Bossart	
VHPA tritt nach 58 Jahren in den Ruhestand	52

TRIBUNE LIBRE

Riccardo Bonfranchi	
Von einer missglückten Integration und der Einsamkeit in einem Wohnblock	
Erfahrungen eines Heilpädagogen	40
Impressum	25
Dokumentation zum Schwerpunkt	55
Bücher / Behinderung im Film / Politik / Agenda	56
Inserate	62

Daniel Stalder

Migration als Herausforderung für die Heilpädagogik

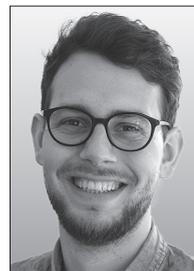
In vielen Ländern haben in den letzten Jahren Kriege, politische und ökonomische Krisen und Verfolgungen zu prekären Lebensbedingungen für die Bevölkerung geführt. Mit dem Ausbruch des Syrienkriegs im Jahr 2011 spitzte sich die Situation dramatisch zu: Heute spricht man von der weltweit grössten Flüchtlingskrise mit mittlerweile über 65 Millionen Menschen auf der Flucht. Zahlreiche Konflikte in Afrika, Asien, im Nahen Osten und in Europa führen zu unfreiwilliger Migration. Die europäische Flüchtlingspolitik reagierte auf diese missliche Situation mit grenzverstärkenden Massnahmen. Der ohnehin risikoreiche Weg nach Europa wird für viele weiter erschwert und oft zum traumatischen Erlebnis.

Unter den flüchtenden Menschen, die die Schweiz erreichen und Asyl erhalten, befinden sich zahlreiche unbegleitete Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. Entwurzelt, oft ohne Familie und Freunde, leben sie nun in einem Land, dessen Sprachen sie noch nicht sprechen und dessen Kultur ihnen unbekannt ist. Häufig sind sie sozial und psychisch stark belastet und müssen sich unter schwierigen Voraussetzungen in einer fremden Gesellschaft zurechtfinden. Der Schule kommt daher als Ort der Integration eine bedeutende Rolle zu.

Kinder und Jugendliche mit Flucht- und Migrationshintergrund verfügen über vielfältige Kompetenzen, die sich jedoch selten mit den Anforderungen des schweizerischen Schulsystems decken. In dieser Aus-

gabe greift Georg Bühler-García diesen Umstand auf und stellt das neue kompetenzorientierte Lehrmittel «Unterwegs» vor, das nicht an Defizite, sondern an bereits erworbene Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler anknüpft. Ingeborg Hedderich schreibt über den Stand der Forschung im Feld «Migration und Flucht im Kontext von Behinderung» und betont die Wichtigkeit partizipativer Forschung in diesem Bereich: Es soll *mit* und nicht *über* Menschen geforscht werden. Elke-Nicole Kappus diskutiert die Passung zwischen ICF und Migration und beschreibt Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Interkultureller Pädagogik und Heilpädagogik. Hinweise für die heilpädagogische Praxis im Umgang mit Kindern aus Kriegsgebieten gibt Andrea Lanfranchi. Diana Sahrai, Isabella Bertschi und Uwe Bittlingmayer plädieren für einen Differenz- anstelle eines Defizitbegriffs im Kontext von Migration und geben Einblick in das Forschungsprojekt ELiS, das Integrationserfahrungen von hispanoamerikanischen Familien in der Schweiz hinsichtlich gesundheitsbezogener Alltagspraktiken untersucht.

Gerne weise ich unsere Leserinnen und Leser auf die neue Rubrik «Tribune libre» (S. 40) hin, in der künftig in unregelmässigen Abständen kleine Aufsätze zu sonderpädagogischen Themen Platz finden werden.



Daniel Stalder
Wissenschaftlicher
Mitarbeiter
SZH/CSPS
Speichergasse 6
3001 Bern
daniel.stalder@
szh.ch

Rundschau

INTERNATIONAL

Reduzierung schulischer Separation zugunsten inklusiver Bildung

Der Menschenrechtskommissar des Europarates legt ein Positionspapier zur Reduzierung der Separation durch inklusive Bildung vor. Das Recht auf Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht. Dennoch verwehren viele europäische Länder immer noch Tausenden von Kindern, einschliesslich Kindern mit Behinderungen, Roma-Kindern und Flüchtlings- oder Migrantenkindern den gleichwertigen Zugang. Die Mitgliedsstaaten sind verpflichtet, das Recht jedes Kindes auf eine qualitativ hochwertige Bildung ohne Diskriminierung zu gewährleisten. Dieses Papier gibt einen Überblick über die Separation in den Mitgliedsstaaten des Europarates und beschreibt die Hauptursachen. Es enthält auch eine Liste von Empfehlungen zur inklusiven Bildung.

Weitere Informationen: www.coe.int/en/web/portal/home → Fighting school segregation in Europe through inclusive education

OECD-Bildungsbericht

Die jährlich erscheinende Publikation der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)* «Bildung auf einen Blick» zeigt für OECD- und andere Länder auf, wer an Bildung teilnimmt, was für Bildung ausgegeben wird, wie die Bildungssysteme funktionieren und welche Ergebnisse erzielt werden. Letzteres wird an einem breiten Spektrum von Indikatoren gemessen, das von Vergleichen der Schülerinnen- und Schülerleistungen in wichtigen Kompetenzbereichen bis zu den Auswirkungen der Bildung auf Verdienst-

niveau und Beschäftigungschancen reicht. Eine der Zielvorgaben ist es, bis im Jahr 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung zu beseitigen und den gleichberechtigten Zugang aller Mitglieder der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen zu gewährleisten.

Weitere Informationen: www.oecd-ilibrary.org

NATIONAL

Familien von Kindern mit schweren Erkrankungen oder Behinderungen

Die Pflege von Kindern mit einer Krankheit oder Behinderung zu Hause stellt für Eltern und Erziehungsberechtigte eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Sie stehen dabei vor grossen persönlichen, finanziellen und organisatorischen Herausforderungen sowie schwierigen Entscheidungen im Alltag. Die bestehenden Möglichkeiten zur Entlastung reichen allerdings nicht aus. Zu diesem Schluss gelangt die Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit des Nationalrates in ihrem Bericht in Erfüllung der parlamentarischen Initiative von Nationalrat Rudolf Joder (12.470), die Massnahmen zur Verbesserung der Situation betroffener Familien fordert. Kinder mit schweren Erkrankungen oder Behinderungen haben Anspruch auf eine Hilflosenentschädigung der Invalidenversicherung (IV), auf einen Intensivpflegezuschlag (IPZ) und in bestimmten Fällen auf einen Assistenzbeitrag. Damit den Familien mehr finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, wird künftig ein höherer In-

tensivpflegezuschlag gewährt. Ausserdem wird der IPZ nicht mehr vom Assistenzbeitrag abgezogen. Dadurch erhalten Familien, die beide Leistungen beziehen, in Zukunft deutlich mehr finanzielle Unterstützung.

Quelle: www.admin.ch → Medienmitteilung vom 08.11.2017

Grundkompetenzen am Arbeitsplatz stärken

Digitalisierung, Automatisierung und neue Organisationsprozesse verändern die Anforderungen an Mitarbeitende. Damit diese den Anschluss nicht verpassen und im Erwerbsleben verbleiben können, unterstützt der Bund ab kommendem Jahr gezielte Weiterbildungen zur Stärkung von Grundkompetenzen am Arbeitsplatz. Der Bundesrat hat an seiner Sitzung vom 8. November 2017 mit dem Förderschwerpunkt Grundkompetenzen am Arbeitsplatz eine Massnahme verabschiedet, die im Rahmen der Fachkräfteinitiative entstanden ist. Ziel dieses Förderschwerpunktes ist es, zentrale Grundkompetenzen zu vermitteln, die es Arbeitnehmenden erlauben, mit den sich stetig verändernden Anforderungen der Arbeitswelt Schritt zu halten. In Kursen, die auf die konkreten Anforderungen des Arbeitsplatzes abgestimmt sind, sollen sich Arbeitnehmende beispielsweise grundlegende Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ICT, der Sprache oder der Alltagsmathematik aneignen. Die Beherrschung von Grundkompetenzen bildet eine unabdingbare Voraussetzung für lebenslanges Lernen und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

Quelle: www.admin.ch → Medienmitteilung vom 08.11.2017

Assistenzbeitrag der IV wird sehr geschätzt. Der Assistenzbeitrag wurde mit der IV-Revision 6a eingeführt und ist seit dem 1. Januar 2012 in Kraft. Wie alle neuen Leistungen der IV wurde auch der Assistenzbeitrag evaluiert. Die Evaluation erstreckte sich über fünf Jahre (Abschluss 2016); im Zentrum stand die Prüfung der Zielerreichung. Nach mehreren Zwischenberichten (2014, 2015 und 2016) wurde nun der Schlussbericht publiziert. Die Evaluationsergebnisse bestätigen die allgemein sehr hohe Zufriedenheit mit dem Assistenzbeitrag, die auch schon in früheren Studien festgestellt wurde. Die grosse Mehrheit der insgesamt 2171 Bezügerinnen und Bezüger gab an, mit ihrer Situation (Lebensqualität, Pflegesituation, Selbstständigkeit) zufrieden oder sehr zufrieden zu sein. Insbesondere bei den Minderjährigen haben über 80 Prozent der Eltern festgestellt, dass sich die Lebensqualität ihres Kindes verbessert hat. Für eine klare Mehrheit der Befragten hat der Assistenzbeitrag ausserdem eine entlastende Wirkung auf Familie und Umfeld – obschon die Belastung in vielen Fällen nach wie vor hoch ist. Trotz dieser positiven Bilanz ist die Nachfrage eher bescheiden und liegt unter den erwarteten 3000 Bezügerinnen und Bezüger. Allerdings steigt diese Zahl kontinuierlich an.

Quelle: www.bsv.admin.ch → Medienmitteilung vom 24.10.2017

Bundesgerichtsurteil zur separativen Beschulung

Ein Junge mit Trisomie 21 besuchte während drei Jahren integrativ den Regelkindergarten. Bei seiner Einschulung verfügte das Amt für Volksschule des Kantons Thurgau gegen den Willen der Eltern den Eintritt in

eine Sonderschule. Der Fall gelangte bis ans Bundesgericht. Dieses bestätigte nun den Entscheid zur separativen Beschulung (BGer 2C_154/2017 vom 23.05.2017). Das Urteil des Bundesgerichts zeigt auf, dass der Inhalt von Artikel 24 der UNO-Behindertenrechtskonvention in der bundesgerichtlichen Rechtsprechung nicht in seiner vollen Tragweite anerkannt wird. Es wird deutlich, inwiefern die noch nicht umgesetzten Massnahmen des Bildungsartikels der UNO-Behindertenrechtskonvention Einfluss auf die Entscheidung der geeigneten Schulungsform für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung nehmen können. Der vorliegende Fall verweist so auch auf die Bedeutung der Entwicklung einer Strategie zur Umsetzung inklusiver Bildungssysteme.

Weitere Informationen:

www.inclusion-handicap.ch → Newsletter Handicap und Recht (Nr. 12)

VARIA

Robotik und Behinderung

Die Studie «Robotik und Behinderungen – Wie Maschinen morgen Menschen helfen» des Gottlieb Duttweiler Institutes wurde im Auftrag der Stiftung Cerebral durchgeführt. In der Studie werden neue Ideen entwickelt, wie Technologien das Leben von Menschen mit Behinderung in Zukunft prägen könnten. Es wird aufgezeigt, welche gesellschaftlichen, technischen und ethischen Probleme durch die vermehrte Nutzung von Robotik auftauchen. Die Studie gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil präsentiert eine Übersicht aktueller Technologien, der zweite Teil diskutiert, wie Umweltbarrieren durch Technologie abgebaut werden können und der letzte Teil zeigt, wie sich technologische Neuerungen auf die Gesell-

schaft auswirken. Die Möglichkeiten von heutigen und zukünftigen Robotik-Anwendungen wurden in Zusammenarbeit mit dem *Sensory-Motor Systems Lab* der ETH Zürich erarbeitet. Die Studie ist als kostenloser Download erhältlich.

Weitere Informationen: www.gdi.ch

Kunstpreis für Menschen mit Behinderungen

Aare Brut nennt *Procap*, der Mitgliederverband von und für Menschen mit Behinderungen, den ersten Kunstpreis der Schweiz für Menschen mit Behinderungen. Im selben Titel werden unterschiedliche Dinge verquickt: zum einen Art Brut, der Fachbegriff für naive Kunst, für Werke von Aussensternern und Menschen, die keine Kunstausbildung absolviert haben; zum anderen die Aare, weil die Ausstellung in Olten stattfindet – und sie in den nächsten Jahren allenfalls in einer anderen Stadt an der Aare wiederholt werden soll. Der erste Preis der *Aare Brut* wurde am Samstag an Rosalina Aleixo aus Fribourg für ihre bunten, lebensfrohen Farbstiftzeichnungen vergeben. Die 50-Jährige besucht meist einen Tag pro Woche die Werkstatt *Creahm* in Fribourg.

Quelle: Aargauer Zeitung vom 09.10.2017

Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2018

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1/2018	Migration und Integration	10.09.2017	10.10.2017
2/2018	Integrative Förderung	10.09.2017	01.11.2017
3/2018	Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz	10.10.2017	10.12.2017
4/2018	Frühe Bildung	10.11.2017	10.01.2018
5–6/2018	Forderndes Verhalten	10.12.2017	10.02.2018
7–8/2018	Selbstbestimmung und Behinderung	10.02.2018	10.04.2018
9/2018	Autismus-Spektrum-Störung	10.04.2018	10.06.2018
10/2018	Zehn Jahre Sonderpädagogik-Konkordat	10.05.2018	10.07.2018
11–12/2018	Digitalisierung und Robotik	10.06.2018	10.08.2018

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Die Beschreibungen zu den Themenschwerpunkten, eine Checkliste sowie unsere Redaktionsrichtlinien finden Sie unter www.szh.ch/zeitschrift.

Thèmes 2018 de la Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2018)	Éducation précoce spécialisée : de la détection à l'intervention
2 (juin, juillet, août 2018)	Accessibilité et participation sociale
3 (septembre, octobre, novembre 2018)	Médecine et handicap
4 (décembre 2018, janvier, février 2019)	Diversité professionnelle et fonctionnelle des mesures de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire

Une description des thèmes 2018 est disponible sur le site Internet du CSPS :

www.csps.ch/revue → Thèmes 2018

Informations auteurs : merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix** : redaction@csps.ch

Lignes directrices rédactionnelles : www.csps.ch/revue

Ingeborg Hedderich

Migration – Flucht – Integration: Kenntnisstand und Herausforderungen

Zusammenfassung

In diesem grundlegenden Beitrag wird nach begrifflichen Erläuterungen der Forschungsstand im jungen Forschungsfeld «Migration und Flucht im Kontext von Behinderung» dargelegt. Empirische Studien verweisen eindeutig auf nicht ausreichend vorhandene Unterstützungsangebote und heben sprachliche Barrieren sowie die Notwendigkeit der professionellen Begleitung bei Traumatisierung hervor. Für die Herausforderungen gesellschaftlicher und schulischer Integration ergibt sich als Konsequenz, dass Kontexte von Flucht in Schule und Unterricht vermehrt zum Thema werden.

Résumé

Cette contribution fondamentale présente, après des précisions conceptuelles, l'état des connaissances dans le récent domaine de recherche « Migration et fuite dans le contexte du handicap ». Des études empiriques indiquent clairement que l'offre de soutien proposée est insuffisante et mettent en évidence la barrière de la langue ainsi que la nécessité d'un accompagnement par des professionnels en cas de traumatisme. La conséquence, en ce qui concerne les objectifs d'intégration sociétaux et scolaires, est que le contexte migratoire sera un thème de plus en plus présent à l'école et dans l'enseignement.

Einführung: Die Flüchtlingskrise

Derzeit sind circa 65,3 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht. Die humanitären Katastrophen insbesondere in Syrien, aber auch in zahlreichen weiteren Ländern werden für immer mehr Flüchtlinge derart unerträglich, dass sie die hohen Risiken des Weges nach Europa auf sich nehmen. UNICEF (Berthold, 2014) schätzt das Alter der Hälfte der weltweit flüchtenden Menschen auf unter 18 Jahre. Es sind sowohl Kinder mit ihren Familien als auch unbegleitete Jugendliche, die auf Schutz, Versorgung und die Achtung ihrer Menschenwürde angewiesen sind und auf ein neues Leben hoffen. Jedes geflüchtete Kind, jede geflüchtete Familie trägt in sich eine individuelle Lebensgeschichte, verbunden mit dem Kontext des Landes, aus dem sie fliehen mussten.

Begrifflichkeiten:

Flucht und Migration

Die Genfer Flüchtlingskonvention aus dem Jahr 1951 (Protokoll 1967) definiert eine Person als Flüchtling, die «aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich ausserhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse ausserhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will» (UNHCR, 1951, S. 2).

Flucht ist ein spezifischer Typus von Migration, eine erzwungene Wanderung unter erschwerten Bedingungen. Im Zentrum soziologischer Definitionen von Migration stehen Aspekte des Wechsels und der Bewegung. Treibel (2011) legt eine weitgefasste Definition vor: «Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen» (S. 21). Bedeutsam ist, dass Migration von einer relativ dauerhaften Wechselsituation ausgeht und sich nicht auf kurzweilige touristisch motivierte Aufenthalte bezieht. Im Hinblick auf die räumliche Dimension von Migration ist zwischen einer Binnenwanderung innerhalb eines Landes und einer internationalen Migration über die Grenze eines Staates hinaus zu differenzieren. Der Begriff Migrationshintergrund dient in diesem Kontext als nationalstaatliches Ordnungskriterium zur Beschreibung von Bevölkerungsgruppen, die in einen Staat eingewandert sind, und ihren Nachkommen. Der Terminus setzt nicht voraus, dass eine Person selbst migriert ist, sondern bezieht sich auf die Migrationsbiografie der Herkunftsfamilie.

Forschungsergebnisse:

Migration, Flucht und Behinderung

Das junge Forschungsfeld «Migration und Behinderung» zeigt gesamthaft noch einen sehr hohen Forschungsbedarf. Erste Studien lassen sich sowohl in der Sonderpädagogik als auch in der Sozialen Arbeit verorten (Hedderich, 2016, S. 414f.). Kohan (2012) geht in einer qualitativen Analyse der Lebenssituation von jüdischen Familien mit einem Angehörigen mit einer kognitiven Beeinträchtigung nach. Die in der Literatur häufig artikulierte Annahme einer Doppelbelastung von Migration und Behinderung

ist jedoch nicht empirisch nachweisbar. Vielmehr lassen sich Denk- und Haltungsmuster ermitteln, wie zum Beispiel die Religionszugehörigkeit oder der Familiensammenhalt, mit denen der neue Lebensalltag zu meistern versucht wird (ebd., S. 340).

Zugänglichkeit und Nutzung von Angeboten der Behindertenhilfe durch Menschen mit Migrationshintergrund sind Gegenstand einer multimethodischen Feldstudie, die die Region Berlin in den Fokus nimmt (Seifert, 2010). Die Befragungsergebnisse weisen auf einen hohen Beratungs- und Unterstützungsbedarf von Menschen mit Migrationshintergrund und Behinderung hin. Dieser sollte sich sowohl auf die Aufklärung der Rechte auf Unterstützung als auch auf die entsprechenden Möglichkeiten richten. In der abschliessenden Bilanz dieser Studie wird hervorgehoben, dass die bestehenden Unterstützungssysteme strukturell und konzeptionell unzureichend auf die Belange dieses Personenkreises eingestellt sind. Wirksame Hilfen müssen an den Lebensrealitäten, Einstellungen und Erwartungen der Betroffenen ansetzen und je nach Bildungsstand, Zuwanderungsgeschichte und familiärer Situation variieren (Seifert, 2014, S. 154).

Auch aus einer weiteren qualitativen Studie im Kontext von Migration und komplexer Behinderung (Halfmann, 2012; 2014) geht hervor, dass die Inanspruchnahme von Angeboten des Behindertenhilfesystems in Deutschland gering ist. Als Gründe werden in erster Linie fehlende Sprachkenntnisse sowie kulturdifferente Interpretationsmuster und Bewältigungsformen bei Behinderung in den Familien angesehen. Des Weiteren liessen sich in der qualitativ, biografisch-rekonstruktiv angelegten Untersu-

chung keine übergreifenden Handlungs- und Bewältigungstypen ermitteln. Allerdings erfordern die komplexe Behinderung und der damit einhergehende hohe Unterstützungsbedarf in der Regel eine frühzeitige Auseinandersetzung mit der Struktur des deutschen Behindertenhilfesystems (Halfmann, 2012, S. 195 f.).

Die Flüchtlingskrise führt im jungen Forschungsfeld «Migration und Behinderung» zu einem neuen Forschungsbedarf.

Im Gegensatz zu den bereits referierten Studien, die sich in ihrer Gesamtheit auf Deutschland beziehen, untersuchten Hederich und Lescow (2015a, 2015b) die Situation in der Deutschschweiz. In einer qualitativen Pilotstudie wurde die Lebens- und Unterstützungssituation von Familien analysiert, die in die Schweiz migriert sind und in der Deutschschweiz mit einem Kind mit einer Behinderung leben. Es kamen leitfadengestützte Experteninterviews zum Einsatz, um sowohl Belastungssituationen als auch Bewältigungsstrategien der befragten Familien zu ermitteln. Auch hier konnte ein deutlicher Unterstützungsbedarf in den Bereichen Sprache und Betreuung ermittelt werden. Folglich gilt es, Sprachbarrieren durch Dolmetscherassistenz abzubauen und einen niederschweligen Zugang zu Institutionen wie Beratungsangeboten zu gewährleisten. Im Kontext der Frage nach möglichen Bewältigungsstrategien decken sich die Interviewaussagen dahingehend, dass durch Selbsthilfe, familiäre Bezüge und Glaubenssätze die Bewältigung des neuen Lebensalltags unterstützt und ermöglicht wird.

Die Flüchtlingskrise führt im jungen Forschungsfeld «Migration und Behinderung» zu einem neuen Forschungsbedarf. Dementsprechend gross sind die Forschungsdesiderate: Es gibt noch kaum Studien, in denen explizit Flüchtlingskinder (mit Behinderungen) untersucht werden. World Vision (2016) richtet in einer Studie den Fokus auf den Personenkreis der begleiteten minderjährigen geflüchteten Kinder und thematisiert deren Perspektiven auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sieben Porträts der interviewten Kinder verdeutlichen ein breites Spektrum an Hintergründen und Geschichten. Die Fluchtgründe reichen von fehlender gesundheitlicher Versorgung über Ausgrenzungserfahrungen bis hin zu Krieg, Gewalt und Verfolgung. Aus den Porträts werden übergeordnete Schwerpunkte herausgearbeitet, um die besonderen Bedürfnisse dieser Kindergruppe zu verdeutlichen (World Vision, 2016, S. 44 ff.). So bilden Familie und Freunde eine ganz zentrale Dimension im Alltag von Kindern. Gute Beziehungen sind einerseits die Basis für ihr Wohlbefinden, andererseits lässt sie ein Mangel an solchen Beziehungen besonders verletzlich werden. Beziehungsabbrüche gehören in den Interviews insbesondere dann zu zentralen Themen, wenn nicht klar ist, wo sich ein nahes Familienmitglied befindet. Nebst der Familie haben auch Freundschaften zu anderen Kindern in den kindlichen Erzählungen eine wichtige Bedeutung. Durch die Flucht können aber auch neue Freundschaften entstehen und neu gefundene Freunde erhalten einen besonderen Stellenwert.

Naheliegender ist auch, dass die neue Sprache im Aufnahmeland eine Herausforderung darstellt. Die Kinder artikulieren einheitlich die hohe Notwendigkeit, eine neue Sprache zu lernen und die Schule zu besuchen. Der Ort der Bildung ist die Schu-

le, die Kinder in ihrem Heimatland zugleich aber auch als Ort der Gewalt und der Diskriminierung erlebten. Spracherwerb und Schulbesuch sind zentrale Symbole der kindlichen Zukunftsperspektive. Es gehört aber auch zu den schwierigen Alltagserfahrungen, aufgrund einer anderen Hautfarbe oder einer anderen Sprache Diskriminierungen zu erfahren. Dahingehende Äusserungen sind jedoch in den Interviews nur zurückhaltend zu finden.

Im Asylverfahren erleben Kinder Unsicherheit und Perspektivenlosigkeit. Die Existenzängste der Eltern wirken in hohem Masse belastend für die gesamte Familie. Besonders bedrohlich für die Kinder ist, wenn sich die bereits auf der Flucht erfahrene Todesangst in den unklaren Asylsituationen zu wiederholen scheint. Viele der interviewten Kinder haben Krieg, Tod und Gewalt erleben müssen. Einige von ihnen besuchen deshalb regelmässig die Flüchtlingsambulanz, in der traumatische Störungen behandelt werden. Schliesslich zieht sich das Bedürfnis nach Privatsphäre und Selbstbestimmung wie ein roter Faden durch die Erzählungen der Kinder in der von Abhängigkeit und externen Entscheidungen geprägten Gesamtsituation nach der erfolgten Flucht.

Aus den Interviews werden verschiedene Handlungsempfehlungen abgeleitet (World Vision, 2016, S. 54f.):

- Koordinierte und an den Bedürfnissen von Kindern orientierte Netzwerke der Versorgung und Teilhabesicherung etablieren
- Geflüchteten Familien im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe Zugang zu inklusivem Wohnen ermöglichen
- Bildungszugänge bei der Ankunft sichern: Entwicklung flächendeckender Angebote vorschulischer und schulischer Bildung, passende Fortbildungs-

angebote für die Fachpersonen (Erzieher/Erzieherinnen, Lehrer/Lehrerinnen)

- Insbesondere Partizipative Forschung fördern, die um die Einbeziehung der Sichtweisen von Kindern bemüht ist

Im Fokus: Schulische Integration von Kindern mit Fluchterfahrungen

Schulen als Lern- und Bildungsorte leisten einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration von Kindern mit Fluchterfahrungen. Die Schule eröffnet Zukunftsperspektiven, wie aus den bereits referierten Forschungsergebnissen ersichtlich wird. Zudem übernimmt sie eine zentrale Rolle bei der Herstellung von Normalität. Eine erfolgreiche Schulkarriere ist insbesondere für Kinder mit Fluchterfahrungen erforderlich, um sich in die neue Gesellschaft integrieren zu können. Bei nicht angemessener Berücksichtigung des Bildungsstandes der Kinder kann die Schule jedoch auch als hoher Stressfaktor erlebt werden (Adam et al., 2016, S. 19). Kulturelle und sprachliche Schwierigkeiten sowie Diskriminierungen können Flüchtlingskindern die Integration erschweren und sowohl zu Motivationsverlust als auch zu Schulabbruch führen.

Im Asylverfahren erleben Kinder Unsicherheit und Perspektivenlosigkeit.

Da junge geflüchtete Menschen häufig von Traumatisierungen betroffen sind, ist es wichtig, dass Lehrpersonen, die Kinder mit Fluchterfahrungen unterrichten, grundlegende Kenntnisse dieses komplexen Themenfeldes erwerben. Bei aller Unterschiedlichkeit der fachwissenschaftlichen Zugänge lässt sich festhalten, dass ein Trauma durch die Verknüpfung von hoch belastender äusserer Situation und spezifischer innerer Er-

lebnismuster gekennzeichnet wird (Zimmermann, 2017, S. 12). Traumatisch werden Kriegs- und Verfolgungserfahrungen dann, wenn die individuellen Bewältigungsmöglichkeiten nicht ausreichend sind. Für Lehrpersonen ist des Weiteren bedeutsam, ausreichend über das Herkunftsland und die Lebenssituation der Kinder informiert zu sein. «Es gilt einen kreativen, handlungsorientierten und unter Umständen auch ganz nonverbalen Unterrichtstil zu entwickeln, der Räume schafft, sich hinsichtlich der psychischen Entwicklung mit wichtigen Themen wie z. B. «Herkunft», «Identität», «Kultur», «Umgang mit Neuem», aber auch «Seele» und «psychischer Belastung» auseinanderzusetzen» (Adam et al., 2016, S. 20).

Wichtig wird sein, die geflüchteten Menschen in ihrer Vielfalt als gesellschaftliche Bereicherung zu erkennen.

Einfache Handlungsanweisungen lassen sich für den Unterricht nicht formulieren. Folgende Prämissen für pädagogisches Handeln können jedoch helfen, die Herausforderungen gemeinsam mit der Klasse zu bewältigen (Ding, 2013, S. 58–67):

- Klare Strukturen durch feste Elemente im Tagesablauf wie wiederkehrende Routinen schaffen
- Positive Beziehungskulturen aufbauen, zum Beispiel durch individuelle Begrüssungen und Verabschiedungen
- Raumstruktur übersichtlich gestalten, Bedürfnis nach Sicherheit unterstützen, Unterteilung des Raumes in Arbeits- und Rückzugsflächen
- Positive Feedbackkultur entwickeln
- Beachten, dass sich Traumatisierungen auf die Sprache respektive das Sprechen blockierend auswirken können

Nicht zu vergessen, dass darüber hinaus weiterführende psychosoziale Therapien und Unterstützungshilfen von ausgebildetem therapeutischem Personal erforderlich sind.

Abschluss: Bewusstseinsbildung in Forschung und Gesellschaft

In einer ersten Bilanzierung dieses aktuellen und für die sonderpädagogische Betrachtung eher neuen Themas kann festgehalten werden, dass Forschung im Kontext von Behinderung und Migration vermehrt fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit erfährt. Insbesondere als Konsequenz der Flüchtlingskrise wird eine stärkere Fokussierung dieses Forschungsfeldes erforderlich werden. Hierbei ist der Perspektive der betroffenen Menschen im Sinne Partizipativer Forschung hohe Aufmerksamkeit zu schenken. Dieser Forschungsstil, dessen Forschungsmaxime die Forschung mit, nicht über Menschen ist, findet in der Heil- und Sonderpädagogik erst in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit und Beachtung (Hedderich et al., 2016), nachdem er in den vergangenen Jahrzehnten eher eine untergeordnete Rolle eingenommen hat. Eine Begründung dafür ist sicher in einer sich verändernden gesellschaftlichen Wahrnehmung der Beteiligungsmöglichkeit und -notwendigkeit marginalisierter Gruppen an gesellschaftlichen Prozessen zu suchen. Für die interkulturelle Situation selbst sind intersubjektive Zugänge, Dialoge und Annäherungen zentral (Merz-Atalik, 2008, S. 36). Nicht Fachwissen über die andere Kultur ist entscheidend, um interkulturelle Fragestellungen entwickeln zu können, sondern ein Hinterfragen der eigenen kulturellen Perspektive. Die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen kann das Verständnis für kulturelle Unterschiede fördern.

Menschenrechtlich erfordert die Flüchtlingskrise jedoch zuerst, dass der Schutz für geflüchtete Menschen ermöglicht und gestärkt wird. Schulen nehmen eine wichtige Stellung hinsichtlich der gesellschaftlichen Integration von Flüchtlingen ein. Ob diese dauerhaft gelingen wird, hängt ebenso von politischen und wirtschaftlichen Faktoren wie in hohem Masse auch von der Bewusstseinsbildung der Bevölkerung ab. So wird ein immens bedeutsamer Integrationsauftrag darin bestehen, die geflüchteten Menschen in ihrer anderen Kultur nicht als Bedrohung zu definieren, sondern in ihrer Vielfalt als gesellschaftliche Bereicherung zu erkennen.

Literatur

- Adam, H., Bistrizky, H. & Inal, S. (2016). See-lische Belastung von Flüchtlingskindern und die Auswirkungen in der Schule. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (1), 12–22.
- Berthold, T. (2014). *In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland*. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF.
- Ding, U. (2013). Trauma und Schule. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 56–67) (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Halfmann, J. (2012). *Migration und Komplexe Behinderung. Eine qualitative Studie zu Lebenswelten von Familien mit einem Kind mit Komplexer Behinderung und Migrationshintergrund in Deutschland*. Dissertation an der Universität zu Köln. <http://kups.ub.uni-koeln.de/4950/> [Zugriff am 06.10.2017].
- Halfmann, J. (2014). *Migration und Behinderung. Orientierungswissen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hedderich, I. (2016). Migration. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 412–416). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hedderich, I., Graf, E. O., Reisel, M., Reppin, J. & Zahnd, R. (2016). Partizipative Forschung – Inklusion als Lernprozess. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (2), 6–12.
- Hedderich, I. & Lescow, K. (2015a). Kultursensible Teilhabe und Behinderung. In A. Leonhardt, K. Müller & T. Truckenbrodt (Hrsg.), *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Beiträge zur Interkulturellen und International vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik* (S. 317–324). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hedderich, I. & Lescow, K. (2015b). Migration und Behinderung. Eine qualitative Pilotstudie zur Lebens- und Unterstützungssituation von Familien mit Migrationshintergrund und einem behinderten Kind. *Migration und Soziale Arbeit*, 37 (4), 362–368.
- Kohan, D. (2012). *Migration und Behinderung: eine doppelte Belastung? Eine empirische Studie zu jüdischen Kontingentflüchtlingsfamilien mit einem geistig behinderten Familienmitglied*. Freiburg: Centaurus.
- Merz-Atalik, K. (2008). Begleitung und Beratung von Familien mit Migrationshintergrund – Aspekte der Kommunikation in inter- bzw. transkulturellen Situationen. *Sonderpädagogische Förderung*, 53 (1), 22–38.
- Seifert, M. (2010). *Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Abschlussbericht*. Berlin: Rhombos.
- Seifert, M. (2014). Sozialraumorientierte Arbeit im Schnittfeld von Behinderung und Migration. Ergebnisse einer regionalen

Studie. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 139–156). Wiesbaden: Springer.

Treibel, A. (2011). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim: Juventa.

UNHCR (1951). *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. (Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge 1967)*. Genf.

World Vision (2016). *Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen*. Frankfurt.

Zimmermann, D. (2017). Geflüchtete und traumatisierte Kinder und Jugendliche. Verstehen und Handeln in der Schule. *Pädagogik*, 69 (3), 10–13.



Prof. Dr. Ingeborg Hedderich
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
Lehrstuhl Sonderpädagogik: Gesellschaft,
Partizipation und Behinderung
Freiestrasse 36
8032 Zürich
ihedderich@ife.uzh.ch



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (kurz: European Agency oder EA) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

Aktuell: Die European Agency hat zum zweiten Mal quantitative und qualitative Daten zur integrativen Bildung erhoben. Die Statistiken und Hintergrundinformationen der einzelnen Länder betreffen das Schuljahr 2014/2015. Die EASIE-Datensammlung (European Agency Statistics on Inclusive Education) ist eine längerfristige Tätigkeit der Agency.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/data

Elke-Nicole Kappus

Integration, Inklusion und die Diversitätsdimension «Migration»

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich mit Migration als einer bildungsrelevanten Diversitätsdimension im Kontext einer (kritischen) Pädagogik der Vielfalt auseinander. Er zeigt Herausforderungen und Chancen eines dimensionenübergreifenden versus eines differenzierten Verständnisses von Heterogenität und diskutiert die Passung zwischen ICF und Migration. Der Beitrag ist als eine Einladung gedacht, die Potenziale der Zusammenarbeit zwischen Interkultureller Pädagogik und der Heil-/Sonderpädagogik im Kontext von Integration und Inklusion zu fokussieren und zu nutzen.

Résumé

Cet article est consacré à la migration en tant que dimension de la diversité pertinente pour la formation, dans le contexte d'une pédagogie (critique) de la diversité. Il montre les enjeux et les chances d'une compréhension de l'hétérogénéité qui recouperait toutes les dimensions – par opposition à une compréhension différenciée –, et examine les ajustements entre CIF et migration. Cette contribution est une invitation à cerner et à exploiter les potentiels d'une collaboration entre la pédagogie interculturelle d'une part et la pédagogie spécialisée d'autre part dans le contexte de l'intégration et de l'inclusion.

Ende 2015 lebten etwa zwei Millionen Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Das sind 24,6 Prozent der ständigen Wohnbevölkerung. 35,9 Prozent der Schweizer Bevölkerung ab 15 Jahren haben einen Migrationshintergrund, das heisst, dass sie selbst oder mindestens ein Elternteil in die Schweiz migriert sind¹ (BFS, 2017, S. 13ff.). 54 Prozent der Kinder von 0 bis 6 Jahren und knapp 50 % der Kinder bzw. Jugendlichen im Alter von 7 bis 14 Jahren leben in Haushalten, in denen mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat. Die Zahlen sagen nur wenig über die Bedeutung des «Migrationshintergrundes» aus (vgl. Kappus & Kummer Wyss, 2016). Sie weisen aber eindeutig darauf hin, dass migrationsbedingte Heterogenität längst «den Normalfall in unserer Gesellschaft» darstellt, «den es als Fakt wahrzunehmen gilt»

(Merz-Atalik, 2014, S. 167). Wenn Migration den Normalfall definiert, dann werden Migrantinnen und Migranten nicht länger als «grundsätzlich Fremde» wahrgenommen, sondern als integraler Bestandteil einer in sich diversen Bevölkerung angesehen. Integration betrifft nun nicht mehr einzelne Individuen oder Gruppen («die Anderen»), sondern die Gesellschaft als Ganzes. Dieses Integrationsverständnis liegt auch dem Ausländergesetz von 2008 zugrunde: Integration wird als gesamtgesellschaftlicher Auftrag und als Querschnittsaufgabe beschrieben (vgl. EKM, 2015), die alle gesellschaftlichen Bereiche angeht und bei der den Regelstrukturen – darunter die Schule – eine wichtige Rolle zukommt.

Eine (Migrations-)Pädagogik, welche diesen Auftrag der Schule ernst nimmt, teilt Anliegen und Forderungen der Sonderpädagogik, die sich für die Integration/Inklusion von Lernenden mit Behinderung und Beeinträchtigung einsetzt. Bereits vor der

¹ Für eine detaillierte Definition des Begriffs Migrationshintergrund siehe BFS (2017).

Jahrtausendwende hat Prengel (1993) auf Parallelen und Gemeinsamkeiten der Interkulturellen Pädagogik (Migration), der Feministischen Pädagogik (Gender) und der Integrationspädagogik (Behinderung) verwiesen (vgl. auch Hinz, 1993). Diese forderten – jede in ihrer Form – die Anerkennung von Verschiedenheit als Norm. Eine «Pädagogik der Vielfalt» sollte die Differenzierung zwischen den jeweiligen Ziel- und Sondergruppen (Menschen mit Behinderung, Beeinträchtigung, Migrationshintergrund etc.) überwinden helfen und die Individualität sowie das Recht auf Teilhabe *aller* Menschen im Sinne einer «egalitären Differenz» ins Zentrum stellen.

Durch das Subsumieren der Migration unter das «Phänomen der Heterogenität» wurden Migrantenkinder unhinterfragt in Sonderschulen geschult.

Diversität: integriert versus differenziert

Die Frage, ob verschiedene Diversitätsdimensionen im Rahmen einer inklusiven Pädagogik gemeinsam behandelt oder Dimensionen wie Gender, Migration, soziale Herkunft und Behinderung differenziert fokussiert werden sollen, traf von Beginn an auf Zustimmung und Kritik. Eine «Entkategorisierung der Differenz» sollte helfen, die Reduktion einer Person auf *ein* Diversitätsmerkmal und ein entsprechendes Labeling zu verhindern. Sie sollte auch die Ausdifferenzierung in ein je spezifisches Expertentum überwinden und dadurch einen disziplinenübergreifenden Blick auf Integrations- und Exklusionsprozesse ermöglichen. Und sie sollte, last but not least, erlauben, die Kräfte zu bündeln und dadurch die Chance einer Normalisierung der Differenz zu erhöhen.

Kritische Stimmen verweisen dagegen auf die Gefahr einer Übergeneralisierung, die den Blick auf Spezifisches verstellt und durch die z. B. soziale Ungleichheiten unter das Label eines generalisierten «Lobs der Vielfalt» gestellt werden (vgl. Mecheril & Vorrink, 2014). Schliesslich hat das Subsumieren der Migration unter das «grosse Phänomen [der] Heterogenität» (Hüpping, 2017, S. 44) bereits in der Vergangenheit dazu geführt, dass «Migrationsandere» (Mecheril, 2004) unhinterfragt in Sonderschulen und Kleinklassen geschult wurden. Nicht, weil diese sich auf die Bedürfnisse von Lernenden mit Migrationshintergrund spezialisiert hatten; sondern, weil die (Regel-)Schule nicht auf mehr- und anderssprachige Schülerinnen und Schüler ausgerichtet war. Währenddessen waren die Sonderschulen ja gerade für Kinder und Jugendliche vorgesehen, die «anders» waren als «die Norm». Vor diesem Hintergrund scheint ein differenziertes Diversitätsverständnis, das die jeweilige Spezifität sowohl in Hinblick auf Bedürfnisse, Ressourcen als auch die soziale Konstituiertheit verschiedener sozialer Gruppen berücksichtigt, angebracht(er), um das Ziel der chancengerechten Teilhabe aller zu erreichen.

Die Auseinandersetzung um das Pro und Kontra eines dimensionenübergreifenden versus eines differenzierten Heterogenitäts- bzw. Diversitätsverständnisses wurde in der Schweiz in gewissem Sinne von den Bildungsinstitutionen überholt, bevor sie auf theoretischer und konzeptueller Ebene zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Interkulturellen Pädagogik / Migrationspädagogik, der Genderpädagogik, der Sonder- und Heilpädagogik etc. geführt war. In den von swissuniversities und der EDK verabschiedeten Empfehlungen zu den «Sonderpädagogischen Aspekten in der Ausbildung von Lehrpersonen» heisst es, der

«Umgang mit Vielfalt» – diese umfasst gemäss dem Dokument «Kategorien wie Geschlecht, Begabung (insbesondere Aspekte von Behinderung), Kultur und sozialer Schichtzugehörigkeit» – gehöre zu den «zentralen Aufgaben der Regelpädagogik und Sonderpädagogik» (swissuniversities, 2016, S. 3). Somit erscheint die Sonderpädagogik (die Bezeichnung wird im Dokument als Synonym für «Heilpädagogik» verwendet) nicht länger als *eine*, sondern als *die* Referenz für Fragen der Heterogenität und Diversität in den Regelschulen schlechthin.

Behinderung und Nichtdiskriminierung

Die Vorstellung, dass die Sonder- bzw. Heilpädagogik Ansprechpartnerin für *alle* Dimensionen der Heterogenität bzw. Diversität ist, wurde nicht zuletzt durch die Neudefinition des Behinderungsbegriffs im Rahmen der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) durch die Weltgesundheitsorganisation im Jahr 2004 unterstützt (siehe Abb. 1).

Gemäss ICF, so heisst es auf der Homepage von Insieme (2017), «ist Behinderung nicht eine Eigenschaft der betroffenen Person, sondern zeigt sich in der ‹behinderten› Beziehung zwischen betroffener Person und ihrer Umwelt. [...] Die ICF bezieht sich an sich auf die Gesundheit, kann aber auch auf anderen Gebieten angewendet werden. [...] Letztlich ist ihr Hauptziel, die Partizipation einer Person zu verbessern, gesellschaftliche Hindernisse zu verringern und soziale Unterstützung zu fördern».

Aus dieser Perspektive lässt sich der Behinderungsbegriff tatsächlich auf viele Herausforderungen übertragen, welche Lernende mit Migrationshintergrund (oder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien u.a.) im Bildungssystem antreffen: Eine andere Erstsprache, andere Sozialisationserfahrungen, gesellschaftliche Zuschreibungen etc. können zur Behinderung von Bildungslaufbahnen führen, die es – im Sinne einer umfassenden Inklusion/Integration – abzubauen gilt. Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, weshalb das ICF-Modell nicht nur als Grundlage des standar-

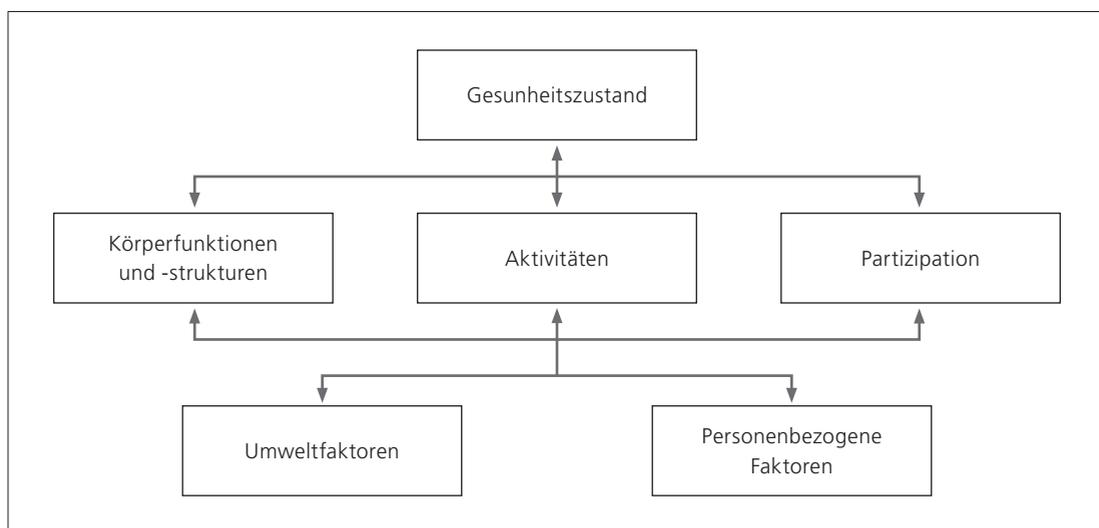


Abbildung 1: Lebens- und Erfahrungsbereiche auf Basis der ICF (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007)

disierten Abklärungsverfahrens (SAV) für die Anordnung von verstärkten individuellen Massnahmen im Bereich der Sonderpädagogik (vgl. EDK, 2014) herangezogen, sondern auch weiteren (sonder-)pädagogischen Verfahren zugrunde gelegt wurde, wie z. B. dem Schulischen Standortgespräch (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007) oder den Abläufen der förderdiagnostischen Prozesse (Volksschulbildung Luzern, 2017). Ebenso mag der umfassende Behinderungsbegriff sowie das dimensionenübergreifende Heterogenitätsverständnis ein Grund dafür sein, dass der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – weitgehend die einzige spezifische Massnahme, mit der Schule auf die Diversitätsdimension Migration reagiert – in zahlreichen Kantonen zu den sonderpädagogischen Fördermassnahmen bzw. -angeboten zählt.

Im Rahmen eines umfassenden Behinderungsbegriffs gehört auch der DaZ-Unterricht zu den sonderpädagogischen Fördermassnahmen.

Konform zu diesen Entwicklungen findet sich unter den «komplexen Situationen in der Schule», die in der Broschüre zu den Schulischen Standortgesprächen beschrieben werden, auch die Geschichte Safetas, einem Kind albanischer Erst- und Familiensprache, das wenig Deutsch versteht und im Kindergarten als aufmerksames, jedoch zurückhaltendes und schweigsames, ja sprachloses Kind auffällt. Mit dem Standortgespräch soll die Frage «nach der möglichen und nötigen Unterstützung und der Verantwortlichkeit für deren Durchführung und Koordination» für Safeta sowie für weitere Schülerinnen und Schüler unterschied-

lichsten Förderbedarfs geklärt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007, S. 7). Aber wie genau schreibt sich Safetas Situation in das ICF-Modell ein, das den Standortgesprächen zugrunde liegt?

Migration im Kontext des ICF-Modells

Migration lässt sich im ICF-Modell den Kontextfaktoren zuordnen. Der Einbezug dieser umwelt- sowie personenbezogener Faktoren² ist zweifelsohne wichtig, wenn Lernende mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung einen Migrationshintergrund aufweisen. Halfmann (2014, S. 32ff.) weist zu Recht darauf hin, dass sowohl die Bedeutung von Behinderung und Beeinträchtigung als auch der Umgang damit *kulturspezifische Aspekte* aufweisen kann. Zugleich können auch *migrationsspezifische Aspekte*, die sich aus der Inkorporation der Migrantinnen und Migranten im Aufenthaltsland ergeben, wie z. B. der Zugang zu bestimmten Unterstützungssystemen, die Lebenslage der betroffenen Person massgeblich beeinflussen (vgl. auch Amirpur, 2016).

Wie lässt sich die ICF jedoch im Falle Safetas verstehen, die keine gesundheitlichen Einschränkungen hat? Hollenweger (2006, S. 34) hat in ihren kritischen Anmerkungen zur ICF darauf hingewiesen, dass die «grosse Nähe zur Alltagssprache und die

² Personenbezogene Faktoren ergeben sich aus dem «spezielle[n] Hintergrund des Lebens und der Lebensführung eines Menschen», wobei die Faktoren «Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, andere Gesundheitsprobleme, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Erziehung, Bewältigungsstile, soziale[n] Hintergrund etc. umfassen» können. Umweltfaktoren beinhalten «die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt [...], in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014, S. 24f.).

auf den ersten Blick leichte Zugänglichkeit zur Philosophie und zu den zentralen Begriffen [...] zu einem etwas leichtfertigen Umgang mit den Klassifikationen» verführen. Zweifelsohne kann ein Schulisches Standortgespräch (mit und ohne Verweis auf ICF) aufzeigen, wie die professionelle Umwelt Safeta mit DaZ-Lektionen, sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern und einer generell migrationssensiblen Haltung unterstützen kann, die «Behinderung», die sich durch das Zusammenspiel einer anderen Erstsprache und dem monolingualen Habitus der Schule (Gogolin, 2008) ergeben kann, abzuschwächen bzw. zu überwinden. Die ICF lädt jedoch in gewissem Sinne dazu ein, Safetas «eingeschränkte Sprachfortschritte» im Modell an die Stelle der «Körperfunktionen und -strukturen» zu setzen. Auch wenn Expertinnen und Experten diese Idee wohl weit von sich weisen würden – im Alltag liegt diese Verknüpfung nahe. Nicht zuletzt dann, wenn der Migrationshintergrund, die andere ethnische Zugehörigkeit, die andere Erstsprache, Religion etc. – wie dies dem klassischen Verständnis nationaler Zugehörigkeit entspricht – als Formen «essentieller Andersheit» vorgestellt werden. Wenn das Bild des «Migrationsanderen» nicht kritisch als sozial konstruierte Differenzkategorie reflektiert wird, passiert mit dem Modell etwas Paradoxes: Während die ICF hilft, Behinderung aus der medizinischen Betrachtung zu befreien, verführt das Modell geradezu dazu, Herkunft, Sprache und Kultur zu essentialisieren. Dadurch werden biologistische Sichtweisen auf Themen der Migration reproduziert, die durch eine Pädagogik der Vielfalt eigentlich überwunden werden sollten. Hier zeigt sich die ICF als ein Modell des Übergangs der Sonderpädagogik «hin zu Fragen der sozialen Passung» (Hollenweger, 2006, S. 34f.) – nicht als repräsentatives

Modell einer «kritischen Pädagogik der Vielfalt» (Hofstetter & Duchêne, 2010). Der «Transformationsprozess», den die inklusive Bildung auch in Hinblick auf Migration einleiten möchte (UNESCO, 2009, S. 4), wird durch die ICF in dieser Form (noch) nicht ausreichend unterstützt.

(Kritische) Pädagogik der Vielfalt als interdisziplinäres Projekt

Merz-Atalik (2014, S. 162) hat sich mit der Frage beschäftigt, ob integrativer Unterricht auch die Integrationsbereitschaft und -kompetenz gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund beeinflusst. Gemäss der Autorin kann eine «integrationsfreundliche Aufnahmep Praxis von Schulen [...] auch zu einer Erweiterung der Heterogenitätstoleranz gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund führen». Die Studie zeigte jedoch auch, dass die Wahrnehmung und Einstellung von Lehrpersonen gegenüber der ethnischen, kulturellen und (mutter-)sprachlichen Heterogenität in ihrer Klasse «in der Regel losgelöst und keinesfalls deckungsgleich mit jener gegenüber den Heterogenitätsdimensionen Begabung oder Behinderung war» (ebd., S. 161). Verschiedene Diversitätsdimensionen zeichnen sich durch Gemeinsamkeiten, Parallelen und Unterschiede aus. Wie genau das Verhältnis zwischen den Dimensionen definiert ist und welche Prämissen und Kompetenzen von der einen auf die andere Diversitätsdimension übertragen werden können, gilt es allerdings noch zu erforschen und zu überprüfen. Welche Aspekte der Förderung eines Kindes mit Behinderung lassen sich auch für Lernende anderer Erstsprache/n nutzen? Welche Übereinstimmungen und Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der sozialen Konstruktion von Migrationsanderen oder Menschen mit Behinderung etc.?

Welche Grundlagen der diskriminierungskritischen Pädagogik lassen sich spezifisch, welche übergreifend für alle Diversitätsdimensionen einsetzen? Viele dieser Fragen sind noch ungeklärt – ein Modell, das einer kritischen Pädagogik der Vielfalt gerecht wird, welche alle Diversitätsdimensionen berücksichtigt, gilt es noch zu erarbeiten und zu «testen». Wie z. B. lässt sich das Modell von Bader und Fibbi (2012; siehe Abb. 2) – um auf ein Modell aus dem Migrationskontext zu verweisen – für den Entscheid möglicher und nötiger unterstützender (und befähigender) Massnahmen sowie zur Definition der Verantwortlichkeit für deren Umsetzung nutzen?

Dieses Modell zeichnet das Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussfelder auf den Bildungserfolg von Migrantenkindern nach und fokussiert dabei gerade die Kontext-

faktoren, die in der ICF (noch) kaum operationalisiert und «ausdefiniert» sind (vgl. auch Hollenweger, 2006, S. 38). Welche Chancen und Herausforderungen für eine inklusive Pädagogik ergeben sich, wenn man z. B. die «Migrationslaufbahn» durch Aspekte anderer Diversitätsdimensionen ersetzt und/oder ergänzt? Eine Anerkennung der Vielfalt ist nach Auernheimer (2006, S. 33) nur auf Augenhöhe und unter dem Bewusstsein der Ungleichheit möglich. Eine «egalitäre Differenz», wie sie von Prengel (1993) gefordert wurde, lässt sich aus dieser Perspektive nicht über eine Entkategorisierung der Differenz oder deren Subsumierung unter eine dominante Dimension herstellen. Vielmehr bedingt sie eine übergreifende Zusammenarbeit zwischen Disziplinen und pädagogischen Ausrichtungen, die sich mit unterschiedlichen Dimensionen und Aspekten der Diversität

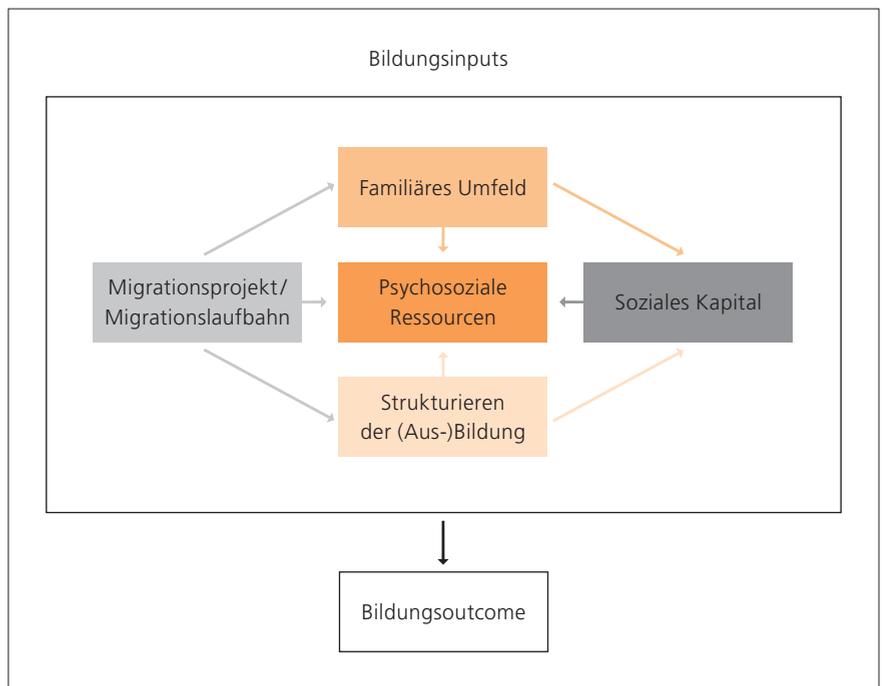


Abbildung 2: Einflüsse der Bildungsinputs auf den Ausbildungsprozess (Bader & Fibbi, 2012)

auseinandersetzen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede fokussieren sowie die Intersektionalität, d. h. das Zusammenspiel unterschiedlicher Diversitätsdimensionen, im Blick behalten. Vor diesem Hintergrund ist eine «kritische Pädagogik der Vielfalt» (Hofstetter & Duchêne, 2010) noch immer ein Projekt der Zukunft. Es ist höchste Zeit, diese Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu starten.

Literatur

- Amirpur, D. (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive*. Bielefeld: Transcript.
- Auernheimer, G. (2006). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. In A. Tanner, H. Badertscher, R. Holzer, A. Schindler & U. Streckenisen (Hrsg.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten* (S. 39–45). Zürich: Seismo.
- Bader, D. & Fibbi, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial*. Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Neuenburg: SFM. www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/fibbi_bader_2012.pdf [Zugriff am 28.11.2017].
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2017). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich. https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/1138_1308922615860.spooler.download.1392986445764.pdf/broschuer_ssg.pdf [Zugriff am 28.11.2017].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014). *Indikationsbereiche zur Klärung der Indikatoren für sonderschulische Massnahmen durch die Schulpsychologie im Kontext des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV)*. Zürich. https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule_und_umfeld/gesundheitspraevention/schulpsychologie/sav/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/637_1425991408266.spooler.download.1425992407310.pdf/Indikationsbereiche.pdf [Zugriff am 28.11.2017].
- EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung*. www.edk.ch/dyn/28060.php [Zugriff am 28.11.2017].
- EKM (Eidgenössische Migrationskommission) (2015). *Integration*. www.ekm.admin.ch/ekm/de/home/identitaet--zusammenhalt/integration.html [Zugriff am 29.11.2017].
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Hamburg: Internationale Hochschulschriften.
- Halfmann, J. (2014). *Migration und Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule: Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Hofstetter, D. & Duchêne, A. (2010). Für eine «kritische Pädagogik der Vielfalt». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (10), 41–46.
- Hollenweger, J. (2006). Die ICF im Spiegel der schweizerischen Sonderpädagogik. Einige

- kritische Anmerkungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 34–40.
- Hüpping, B. (2017). *Migrationsbedingte Heterogenität: Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt*. Wiesbaden: Springer.
- Insieme (2017). *ICF-Klassifikation*. <http://insieme.ch/geistige-behinderung/icf-klassifikation/> [Zugriff am 28.11.2017].
- Kappus, E.-N. & Kummer Wyss, A. (2016). Migrationshintergrund – eine hilfreiche Kategorie bei der Arbeit mit Jugendlichen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1 (22), 6–12.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2014). Heterogenität – Sondierung einer (schul-)pädagogischen Gemengelage. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 87–114). Paderborn: Schöningh.
- Merz-Atalik, K. (2014). Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- swissuniversities (2016). *Sonderpädagogische Aspekte in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen*. Empfehlungen der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities. Bern: swissuniversities.
- UNESCO (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn. www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/6265a_inklusion_leitlinien.pdf [Zugriff am 28.11.2017].
- Volksschulbildung Luzern (2017). *Förderprozess nach ICF*. https://volksschulbildung.lu.ch/unterricht_organisation/uo_sonder-schulung/uo_ss_unterricht/uo_ss_unterricht_icf [Zugriff am 28.11.2017].

*Elke-Nicole Kappus, Mag. art.
Dozentin an der Pädagogischen
Hochschule Luzern sowie Koordinatorin
der AG Interkulturelle Pädagogik
der Kammer PH swissuniversities
Töpferstrasse 10
6004 Luzern
elke-nicole.kappus@phlu.ch*



Andrea Lanfranchi

Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien

Hinweise für heilpädagogische Fachpersonen

Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche, die in ihrem Herkunftsland traumatisierende Belastungen erlebt haben, sind nach der Flucht auf eine wohlwollende Umgebung angewiesen. Es ist zu hoffen, dass die Familie stabilisierend wirkt. Was aber, wenn die Eltern selbst traumatisiert oder durch die Bewältigung der neuen Lebenssituation vollständig absorbiert sind? Hier muss die Schule in die Bresche springen. Es ist von zentraler Bedeutung, dass Lehrpersonen über wirksame Unterstützungssysteme verfügen. Im Falle von Lern- oder Verhaltensproblemen stellt sich die Frage nach dem spezifischen Wissen im Umgang mit Kindern und Eltern nach extremen Belastungen. In diesem Artikel folgen einige nützliche Hinweise für die heilpädagogische Praxis.

Résumé

Les enfants et adolescents qui ont connu dans leur pays d'origine des situations traumatisantes sont dépendants après la fuite du bon vouloir de leur entourage. Il est à espérer que la famille ait une action stabilisante. Qu'arrive-t-il cependant lorsque les parents eux-mêmes sont traumatisés ou entièrement absorbés par la gestion de leur nouvelle situation de vie ? C'est là que l'école doit prendre le relais. Il est d'une importance cruciale que le personnel éducatif dispose de systèmes d'aide efficaces. En cas de problèmes d'apprentissage ou de comportement se pose la question d'un savoir spécifique dans la manière de gérer enfants et parents qui ont connu des expériences extrêmes. Dans cet article sont données un certain nombre d'indications utiles dans la pratique de la pédagogie spécialisée.

Kinder und Jugendliche auf der Flucht in die Schweiz

Seit einigen Jahren führt die politische und wirtschaftliche Instabilität in vielen der ärmsten Länder der Welt zu bedeutenden Flüchtlingsbewegungen vom Süden in den Norden. Die Zahl von Flüchtlingskindern ist in der Schweiz in den letzten zwei Jahren stark angestiegen. Viele von ihnen sind sozial und psychisch stark belastet und stellen dementsprechend die Schule vor schwierige Integrationsaufgaben. Vor den grössten Herausforderungen stehen aber die Kinder selbst, denn sie sind die schwächsten Glieder im sozialen Gefüge. Weil oft Lernen und Verhalten durch die Fluchterfahrungen negativ beeinflusst werden, kommt der Heilpädagogik mit ihren mannigfaltigen Möglichkeiten der Unterstützung grosse Bedeutung zu.

Es gibt zunächst die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden (UMA), also Kinder unter 18 Jahren, die ohne Eltern eingereist sind. Im Jahr 2016 ersuchten gemäss dem Staatssekretariat für Migration rund 2000 unbegleitete Minderjährige um Aufnahme in der Schweiz. Im Jahr 2014 waren es rund 800 Gesuche. Die grosse Mehrheit stammt aus Eritrea, gefolgt von Afghanistan, Somalia, Äthiopien und Guinea. Viel zahlreicher sind aber Kinder, die mit ihren Familien in die Schweiz geflüchtet oder nach der Einreise ihrer Eltern in der Schweiz geboren sind. Veranschaulichen lässt sich dies wiederum am Beispiel der Eritreerinnen und Eritreer: Von insgesamt circa 3000 eritreischen Flüchtlingen im Kanton Zürich waren gemäss einer Altersstrukturanalyse von 2013 rund 450 jünger als vier Jahre, 300 besuch-

ten den Kindergarten beziehungsweise die Unterstufe und 300 die Mittel- und Oberstufe (Kantonale Fachstelle für Integrationsfragen, 2015). Grösstenteils sind diese Kinder in der Schweiz geboren, sie haben also die Flucht nicht direkt erlebt.

Nur sehr wenige Kinder aus Flüchtlingsfamilien hatten respektive haben bei ihrer Einreise in die Schweiz eine Behinderung. Der Grund ist naheliegend: Die Flucht ist fast immer beschwerlich, teuer und mit ungewissem Ausgang. Es sind vor allem die Gesündesten und Mutigsten, die sich unter schwierigen Umständen zur Ausreise aufraffen. In unserer qualitativen Studie über eritreische Kinder in der Schweiz (Burkhardt & Lanfranchi, 2016) haben wir sogar das Beispiel einer Familie, welche das unter den Geschwistern einzige Mädchen im Herkunftsland bei Verwandten zurückgelassen hat. Damit sollten sich die Chancen erhöhen, dass im Falle eines Unglücks bei der Überfahrt des Mittelmeers mindestens eine Person überleben kann.

Nur sehr wenige Kinder aus Flüchtlingsfamilien haben bei ihrer Einreise in die Schweiz eine Behinderung.

Behinderungen können während oder nach der Geburt wegen der oft gravierenden Stressbelastungen der Familie beziehungsweise der Mütter oder in den ersten Lebensjahren aufgrund psychosozialer Versorgungslücken auftreten. Ein Beispiel dafür ist die Isolation von Familien, die keine bezahlbare, familienergänzende oder frühe Förderung erhalten, wie sie etwa Projekte wie ZEPPELIN mit dem Programm «PAT – Mit Eltern Lernen» ermöglichen würden (siehe www.zepelin-hfh.ch).

Behinderungen können auch im Laufe der Schulzeit entstehen, etwa in Form von Lern- und Verhaltensstörungen wegen früher oder aktueller Stressbelastungen des Kindes oder seiner Familie. Die Ursachen von Lern- und Verhaltensstörungen können aber auch in der Schule selbst identifiziert werden, etwa dann, wenn Kinder aus Flüchtlingsfamilien Ablehnung statt Annahme und Exklusion statt Inklusion erfahren. So hat es mir ein heute 20-jähriger Kosovoalbaner in der Rekonstruktion seiner gescheiterten Schulkarriere erzählt: «Zuerst wurde ich mit fünf während des Kriegs von meiner geliebten Grossmutter getrennt und in die Schweiz geholt. Dann konnte ich nicht wie meine Freunde in die erste Klasse eintreten und musste ein weiteres Jahr im Kindergarten bleiben. Später schickte man mich in eine Kleinklasse und am Schluss landete ich in einer Sonderschule für Verhaltensgestörte.» Dabei sehnte er sich ganz einfach nach dem, was Kinder mit traumatischen Erlebnissen am meisten brauchen: Schule in einem wertschätzenden, akzeptierenden und stabilen sozialen Rahmen – statt weiteren Trennungen, Strukturverlust und Isolation.

Unterstützung in der Schulpraxis

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich einige praktische Hinweise für die Unterstützung von Kindern aus Kriegsgebieten in der (heil-)pädagogischen Schulpraxis (ausführlicher in Lanfranchi & Kohli, im Druck):

Vorbereitungen

Zunächst einmal geht es darum, Informationen über kulturelle, politische, soziale und erzieherische Hintergründe im Herkunftsland (mittels Medien, Internet, Hilfswerke etc.) einzuholen. Wichtig sind auch die Kenntnisse über Familienhierarchien und

Rollenverteilung. Dabei stellen sich beispielsweise Fragen wie «Wer ist die wichtigste Ansprechperson?» Wenn nötig, wird eine Übersetzerin oder ein Übersetzer gesucht und das Einverständnis der Eltern dazu eingeholt (es können politische, religiöse oder sonstige Gründe für eine Ablehnung bestehen). Kinder sollten nicht für die Übersetzung beigezogen werden.

Anschliessend wird eine erste Einschätzung abgegeben: Wie äussern sich die Probleme in der Schule genau? In welchen Bereichen sind Ressourcen des Kindes, der Familie oder der Schule zu erkennen? Nicht jedes belastende Ereignis traumatisiert. Die Reaktionen nach Krisen können sehr unterschiedlich sein (auch vom Alter des Kindes abhängig): von der Depression zur Aggression, von der Entwicklungsverzögerung zur Entwicklungsbeschleunigung, von der Lernblockade zur Rastlosigkeit usw.

Dann geht es darum, die eigenen Möglichkeiten einzuschätzen: Was kann ich tun und wo liegen meine Grenzen? Was sind geeignete heilpädagogische oder therapeutische Vorkehrungen, ab wann ist eine Hilfestellung von aussen, eventuell eine Delegation an andere Fachpersonen nötig?

Unterricht und Arbeit mit der Klasse

Traumatische Erlebnisse wie die Flucht aus der Heimat bedeuten primär Strukturverlust. Da kann und muss die Schule klare Strukturen bieten – in einem wertschätzenden und akzeptierenden, nicht bemitleidenden und isolierenden Rahmen.

Rituale innerhalb des Schulalltags können helfen, Kindern nach Fluchtsituationen Schutz und Stabilität zu gewähren. In der Unterstufe kann dies zum Beispiel darin bestehen, tägliche Gesprächsrunden zu einer bestimmten Tageszeit zu führen (jedes Kind stellt die eigene Befindlichkeit auf einer

«Gefühlswand» dar, mit klebender Sonne, Wolken, Blitz etc.) oder ein eigenes «Schutztier» zu zeichnen oder zu basteln, das immer in Sichtweite des Kindes innerhalb des Klassenzimmers bleibt und «kontaktiert» werden kann.

Traumatische Erlebnisse wie die Flucht aus der Heimat bedeuten primär Strukturverlust.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Widerstandsreaktionen sind als normal zu akzeptieren. Eltern sind sehr oft selbst durch Flucht und Unsicherheiten rund um die Asylsituation sowie durch eigene Traumatisierungen beeinträchtigt. Manchmal befürchten sie, aufgrund der Schwierigkeiten ihrer Kinder erneut vertrieben oder «ausgeschafft» zu werden. Es kann dann sein, dass die in der Schule manifestierten Störungen verleugnet und pädagogisch-therapeutische Angebote abgelehnt werden.

Wichtig ist, keine «detektivische Befragung» durchzuführen. Lehrpersonen können selbst als verfolgend wahrgenommen werden, wenn sie versuchen, akribisch die Lebensgeschichte zu rekonstruieren, statt die Familienerzählungen in der Phase der Vertrauensbildung so zu akzeptieren, wie sie präsentiert werden.

Der Einsatz von beziehungsfördernden Mitteln ist hilfreich: Man sollte dabei auf eine freundliche Atmosphäre achten, die ersten Kontakte bei Bedarf mithilfe einer guten interkulturellen Übersetzung gestalten, sich genügend Zeit für das Gespräch nehmen und Verständnis zeigen für die Beunruhigung, die durch die Ankündigung von Schulproblemen entstehen kann.

Zudem sollte schrittweise und nicht überstürzt vorgegangen werden. Statt Druck zu erzeugen, wird zusammen mit den Eltern das Problem definiert, und es werden realisierbare Ziele und praktikable Lösungen gesucht. Wichtig sind genaue Abmachungen über das weitere Vorgehen. Werden Massnahmen eingeleitet, werden sie in ihrer Wirkung kontrolliert.

In der Schule geht es primär darum, stabile Strukturen anzubieten.

Die Lehrperson sollte auf die eigenen Ressourcen achten. Sie besinnt sich auf pädagogische Vorgehensweisen, die sich in ihrer Praxis bewährt haben z. B. durch deutliche Anweisungen, das Setzen von Grenzen, empathisch-wertschätzend, aber auch ziel- und leistungsorientiert (vgl. Eberding & Lanfranchi, 2013). Sie ist transparent und klar. Es geht primär darum, stabile Strukturen anzubieten, also «Schule zu geben» im bisher bewährten Rahmen.

Schliesslich ist es auch wichtig, die eigenen Grenzen zu erkennen: Wenn Kinder sehr verletzlich sind und sie trotz «guter Pädagogik» mit emotionaler Stützung ständig beruhigt werden müssen, wenn die Probleme überhandnehmen und der Unterricht auf Dauer massiv beeinträchtigt wird, werden das Kind und seine Eltern über die Möglichkeiten von zusätzlichen Hilfen beraten. Die Schule kann nicht alles; manchmal muss sie durch unterstützende Dienste aus dem Bereich der Beratung und Therapie entlastet werden.

Literatur

- Burkhardt, S. C. A. & Lanfranchi, A. (2016). Eritreische Flüchtlingskinder in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (1), 20–26.
- Eberding, A. & Lanfranchi, A. (2013). Neue Autorität bei Migrationshintergrund. Kompetenz statt Kulturalisierung. In M. Grabbe, J. Borke, & C. Tsirigotis (Hrsg.), *Autorität, Autonomie und Bindung. Die Ankerfunktion bei elterlicher und professioneller Präsenz* (S. 150–161). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kantonale Fachstelle für Integrationsfragen. (2015). *Die Integration der EritreerInnen im Kanton Zürich. Herausforderungen und Lösungsansätze*. Zürich: Direktion der Justiz und des Inneren.
- Lanfranchi, A. & Kohli, C. (im Druck). Flüchtlingskinder – Integration dank Schule und Bildung. In T. Maier, N. Morina, M. Schick & U. Schnyder (Hrsg.), *Trauma – Flucht – Asyl: Ein praktisches Handbuch*. Bern: Hogrefe.

Nützliche Literaturhinweise und Links

- Bundesamt für Statistik, Migration und Integration, www.bfs.admin.ch
- Staatssekretariat für Migration. *Migrationsbericht*, www.sem.admin.ch
- HfH. *Kinder auf der Flucht: Integration fördern, drohende Behinderung präventiv angehen* (Expertenwissen online): www.hfh.ch/de/unser-service/expertenwissen-online/kinder-auf-der-flucht/ [Zugriff am 05.10.2017].
- Bildungsdirektion Zürich (2016). *Umgang mit geflüchteten Kindern in der Schule*. http://edudoc.ch/record/125028/files/ZH_trauma.pdf [Zugriff am 05.10.2017].

Kammer PH swissuniversities (2017). *Flucht und Schule/Bildung. Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in die Schweizer Schulen*. <http://edudoc.ch/record/126675?ln=de> [Zugriff am 05.10.2017].



Prof. Dr. Andrea Lanfranchi
Leiter Institut für Professionalisierung
und Systementwicklung (IPSE)
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
andrea.lanfranchi@hfh.ch

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
 Heilpädagogik, 24. Jahrgang, 1/2018**
ISSN 1420-1607

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
 für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
 Haus der Kantone
 Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
 Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
 szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
 Verantwortlich: Romain Lanners
 Redaktion: Silvia Brunner Amoser,
 Silvia Schnyder, Daniel Stalder
 Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
 Inserate: Remo Lizzi
 Layout: Monika Feller

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
 Annahmeschluss: 10. des Vormonats;
 Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.;
 Mediadaten unter www.szh.ch → Zeitschrift

Auflage

2410 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Schweiz CHF 76.90 (inkl. MwSt.);
 Ausland CHF 84.00
 Preis Studierende mit Legi: CHF 53.85 (inkl. MwSt.)
 Preise Kollektivabonnemente: auf Anfrage

Einzelnummer

Schweiz CHF 8.20 (inkl. MwSt.), plus Porto
 Ausland CHF 8.00, plus Porto

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
 jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
 der Redaktion.

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
 Autorinnen und Autoren muss nicht mit
 der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Informationen zur Herstellung von Artikeln
 erhalten Sie unter www.szh.ch → Zeitschrift

Weitere Informationen erhalten Sie auf
 unserer Website www.szh.ch



Georg Bühler-García

Unterwegs – Das bin ich. Das kann ich. Da will ich hin.

Die Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich entwickeln mit Lehrpersonen und geflüchteten Jugendlichen ein Lehrmittel

Zusammenfassung

Die Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich entwickeln aktuell ein neues Lehrmittel mit dem Titel «Unterwegs» für Jugendliche und junge Erwachsene mit Flucht- und/oder Migrationshintergrund. Dies geschieht in enger Zusammenarbeit mit der Zentrum Bäregg GmbH, die im Kanton Bern für die Betreuung unbegleiteter minderjähriger Asylsuchender zuständig ist. Das Lehrmittel wurde in den internen Schulen der Kollektivunterkünfte erprobt. Die Rückmeldungen der Jugendlichen und Lehrpersonen flossen direkt in den Entwicklungsprozess ein. «Unterwegs» ist kompetenzorientiert aufgebaut, umfasst ein Schülerbuch, einen didaktischen Kommentar und elektronische Zusatzmaterialien. Es erscheint im Mai 2018.

Résumé

Les hautes écoles pédagogiques de Berne et de Zurich développent actuellement un nouvel outil pédagogique, intitulé « Unterwegs » (« En route »), à destination des adolescents et jeunes adultes réfugiés et/ou issus de la migration. Il est réalisé en étroite collaboration avec la société Zentrum Bäregg GmbH, responsable dans le canton de Berne pour la prise en charge des demandeurs d'asile mineurs non accompagnés. Cet outil a été testé au sein des écoles internes des centres d'hébergement collectif. Les retours des jeunes comme des enseignants ont été directement intégrés au processus d'élaboration. « Unterwegs » est orienté sur les compétences, il inclut un cahier pour les élèves, un commentaire didactique et des outils électroniques auxiliaires. Il doit paraître en mai 2018.

Statt einer Einleitung

«Als der Motor erstarb», sagt Achmed, «begannt mein Herz zu rasen. Ich war hellwach, hörte die erregten Stimmen der Männer. Ich sah Frauen gestikulieren, andere schwiegen, zusammengesunken, in Decken gehüllt mit ihren Kindern. Mein kleiner Bruder Saifullah trug eine Schwimmweste. Es war kalt und nass. Ich fürchtete mich. Am Himmel war tausendfaches Funkeln. Dort hinauf stiegen unsere Gebete, unsere ganze Verzweiflung. Wir sassen im gleichen Boot, weisst du, und dennoch waren wir verschieden. In den Stunden zwischen Leben und Tod denken die Menschen die Gedanken ihres Alters. Das spürst du. Alte Menschen denken rückwärts, an ihre Kindheit, und daran, ob die Erde nicht doch eine Scheibe sei. Kinder denken in der Gegenwart. Sie spüren die Mutter. Sie nehmen alles in sich auf, die Schatten, die Bewegungen, Gerüche, Geräusche. Die Frauen und Männer denken an ihre Familie, an Arbeit, an einen sicheren Ort. Und ich? Ich bin siebzehn und denke an meinen Platz in dieser Welt. Nun bin ich hier und gehöre zu den Glücklichen. Jemandem gelang es, Kontakt mit dem Festland aufzunehmen. Unsere Position wurde geortet.»¹

¹ Sprachlich bearbeiteter Gesprächsausschnitt zwischen dem Autor und einem Jugendlichen (Name geändert).

Ausgangslage

Unabhängig davon, ob minderjährige Asylsuchende bei uns bleiben oder zurückkehren werden, stellt sich die dringende Frage, wie das Bildungssystem ihren Kompetenzerwerb unterstützt. Im Jahr 1989 hat die Schweiz die UNO-Kinderrechtskonvention ratifiziert. Damit gesteht sie allen Kindern bis 18 Jahren das Recht auf Bildung zu. Für die Gruppe der schulpflichtigen Kinder wirkt nach ihrer Verteilung in die Gemeinden je nach Kanton und Integrationskonzept der Schulen der Föderalismus. Entweder wird ihre Teilnahme am Regelunterricht der Volksschule angestrebt oder sie werden einem separativen Unterricht zugewiesen (Sonderschulen, Förder- und Integrationsklassen usw.). Für die Gruppe der etwas Älteren (ab 15–16 Jahren) sieht die Situation ein wenig anders aus. Sie sind nicht mehr schulpflichtig und stehen an der Schwelle zum Berufs- und Erwachsenenleben. Viele von ihnen erreichen die Schweiz ohne Familienangehörige, als unbegleitete minderjährige Asylsuchende (sogenannte UMA oder MNA = Mineurs non accompagnés). Sie verfügen über vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen, die aber nur teilweise mit den schulischen Anforderungen des schweizerischen Schulsystems übereinstimmen.

Im Kanton Bern besuchen unbegleitete jugendliche Asylsuchende in der Regel den internen Unterricht in den Kollektivunterkünften. Diese werden von der Zentrum Bäregg GmbH betrieben, die einen Leistungsauftrag vom Kanton erhalten hat. Für diesen Unterricht gibt es weder einen Lehrplan noch spezifische Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien. Aus dieser Situation entstand das Unterrichtspaket «Unterwegs», das von Gisela Bürki, Georg Bühler-García (PHBern) und Wiltrud Weidinger (PHZürich) in Zusammenarbeit mit Jugendlichen, Lehr-

personen und Bildungsverantwortlichen der Zentrum Bäregg GmbH entwickelt wurde. Ausgangspunkt war die Frage, wie es – entgegen gesellschaftlicher und medialer Denkmuster – gelingen kann, die Jugendlichen nicht auf Defizite aller Art zu reduzieren (Sprachdefizite, Wissensdefizite, Kultur-differenzen usw.), sondern ihre bereits erworbenen Kompetenzen wahrzunehmen, sichtbar zu machen, im Unterricht an sie anzuknüpfen und schrittweise zu erweitern. Ein Anliegen also, das – eigentlich ganz unspektakulär – für alle Kinder und Jugendlichen dieser Welt seine Gültigkeit hat.

Die vielfältigen Kompetenzen der asylsuchenden Jugendlichen stimmen nur teilweise mit den hiesigen schulischen Anforderungen überein.

Heterogene Klassen

Die Klassen in den Kollektivunterkünften sind überaus heterogen bezüglich Bildungserfahrungen sowie formal und informell erworbener Kompetenzen. Während einige noch nie oder nur wenige Jahre eine Schule besuchten, verfügen andere über einen Abschluss der Sekundarstufe I oder waren bereits am Gymnasium. Solche unterschiedlichen Lernerfahrungen wirken sich auch im Bereich der Methodenkompetenz aus. Geübte Lernende machen rascher Fortschritte, da sie bereits über entsprechende Strategien verfügen oder gut auf deren Vermittlung ansprechen. Die Jugendlichen kommen zudem aus unterschiedlichen Sprachregionen, sind zum Teil mehrsprachig und/oder in anderen Schriftkulturen aufgewachsen.

Grosse Unterschiede bestehen auch in Bezug auf den Umgang mit traumatischen Fluchterfahrungen. Diese können das Selbst- und Weltbild der Betroffenen zutiefst er-

schüttern und den Lernprozess nachhaltig erschweren. Nebst Einzelereignissen kann es sich um sequenzielle Traumatisierungen handeln, die den Zeitraum vor der Flucht, die Flucht selbst und die aktuelle Zeit im Asyl-land umfassen (Ungewissheit, Isolation, Desorientierung usw.). Den destruktiven Auswirkungen traumatischer Ereignisse sind Kinder und Jugendliche im Prozess der Identitätsentwicklung besonders schutzlos ausgeliefert. Die Symptome, die sich daraus ergeben können, sind so vielfältig wie die Menschen, denen das Leid widerfährt. Es sind normale Reaktionen auf abnormale Ereignisse, die im Moment des Geschehens weder emotional noch kognitiv einzuordnen sind. Zur Symptomatik gehören unter anderem permanente Übererregbarkeit, Ängste, Vermeidungsverhalten, Schlafstörungen, Wutausbrüche, regressives Verhalten, Amnesie, Schuldgefühle, Dissoziation, Konzentrationsstörungen, Leistungsabfall, Teilnahmslosigkeit, häufige körperliche Beschwerden oder wiederkehrende Erinnerungen (Flashbacks). Solche Symptome können sich – werden die Jugendlichen damit alleine gelassen – zu posttraumatischen Belastungsstörungen verfestigen. In der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Flucht- und/oder Migrationshintergrund gehört die Konfrontation mit diesen Verhaltensweisen zum pädagogischen Alltag.

Von Lehr- und Betreuungspersonen wird dies oft als grosse Herausforderung erlebt. Ein zentrales Ziel der Bildungsarbeit ist es daher, die Jugendlichen nach dem erlebten Kontrollverlust dabei zu unterstützen, das Leben (wieder) in die Hand zu nehmen, sich der eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden, Selbstwirksamkeit zu erleben, Formen der Selbstregulation einzuüben und ihre Teilhabe an sozialen, (berufs-)bildenden und gesellschaftlichen Prozessen zu unterstützen.

Das Unterrichtspaket «Unterwegs» Drei Bezugspunkte

Die Realisierung des Bildungsauftrags in den Kollektivunterkünften kann sich daher nicht auf die Förderung der Sprachkompetenz beschränken. Diese ist unbestritten, der *Spracherwerb Deutsch* wird durch «Unterwegs» jedoch von Anfang an mit Themen der *Berufswahlorientierung* und dem Erwerb von *Life Skills* vernetzt. Life Skills sind überfachliche Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit, Umgang mit eigenen Ressourcen und mit Belastung, Entscheidungsfähigkeit, kritisches Denken, Einsetzen individueller Lernstrategien, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Sozialkompetenz sowie Durchhaltevermögen, Empathie und Kreativität. Sie stehen im Zusammenhang mit Konzepten des lebenslangen Lernens. «Unterwegs» ist daher kein Sprachlehrgang, jedoch gut mit DaZ-Lehrmitteln kombinierbar.

Durch die Vernetzung dieser drei Lernbereiche (Sprache, Berufswahlorientierung, Life Skills) unterscheidet sich «Unterwegs» deutlich von gängigen Lehrmitteln für diese Zielgruppe, die meist dezidiert auf *einen* dieser Lernbereiche fokussieren. Zudem sind die meisten Lehrmittel zwar nach dem Prinzip der Kompetenzorientierung aufgebaut, bringen aber nur bedingt jene Kompetenzen ins Spiel, die von den Jugendlichen mitgebracht und in verschiedenen Kontexten (peer-group, Schule, Familie, auf der Flucht usw.) bereits erworben wurden. «Unterwegs» stellt bewusst eine Verbindung zu vorhandenen Kompetenzen her und macht diese sichtbar. Dadurch entsteht Wertschätzung. Dies trägt viel dazu bei, dass sich die Jugendlichen motiviert auf die neue Umgebung einlassen und eine Zukunftsperspektive entwickeln. Indem sich das Lehrmittel in formalen wie auch non-formalen Bildungssituationen einsetzen lässt, werden Bildungshürden abgebaut.

Didaktisches Konzept

Das Unterrichtspaket «Unterwegs» umfasst ein Arbeitsbuch für die Lernenden, einen didaktischen Kommentar für die Lehrpersonen sowie digitale Zusatzmaterialien. Es basiert auf einem sozial-konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis. Gezielt werden dialogisch-kooperative Lernsettings und Formen der inneren Differenzierung kombiniert. Das Lehrmittel ist in sechs Module (Themenfelder) gegliedert, die auch unabhängig voneinander bearbeitet werden können und dadurch einen flexiblen Einsatz ermöglichen. Für diesen Bildungskontext (wechselnde Gruppenzusammensetzungen, ausgeprägte Heterogenität) und diese Zielgruppe ist das ein entscheidender Vorteil. Dennoch folgt das Lehrmittel einer inneren Logik: Es führt von der Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen, mit Beziehungen, Wertsetzungen und Teamerfahrungen zur Erkundung der unmittelbaren Umgebung, der Planung und Durchführung einer Exkursion bis hin zu ersten Erfahrungen mit der Berufswelt und ihren Anforderungen – die wiederum zum eigenen Kompetenz- und Persönlichkeitsprofil in Bezug gesetzt werden. Die Herstellung ausser-schulischer Kontakte wird durch das Lehrmittel gezielt gefördert.

Arbeitsbuch für die Lernenden

Im Arbeitsbuch beinhaltet jedes Modul vier Kernaufträge. Diese umfassen jeweils mehrere Schritte und lassen sich auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus bearbeiten. Dabei spielen nebst der verbalen Sprache auch kreativ-gestaltende Elemente eine wichtige Rolle. Ebenso können so non-verbale Ausdrucksformen als Kommunikationsmittel eingesetzt werden (Pantomime, Bildnerisches Gestalten, Modellieren usw.) und ermöglichen Lernenden mit einfachen

Deutschkenntnissen von Anfang an eine aktive Teilnahme. Ein besonderes Augenmerk wird bei den Aufträgen auf den Erwerb von Methodenkompetenz gelegt. Die Jugendlichen werden schrittweise zur Reflexion des eigenen Lernens angeleitet. Sie lernen Vorgehensweisen und Lernstrategien kennen, suchen und nutzen Informationen, bereiten sie auf, präsentieren erarbeitete Produkte, vergleichen, fassen zusammen, argumentieren, skizzieren, planen, gestalten und setzen sich Ziele. Zu jedem Modul sind im Arbeitsbuch Kompetenzen formuliert, die den Lernenden Orientierung bieten und den Lernprozess transparent machen.

Durch das Lehrmittel «Unterwegs» werden Bildungshürden abgebaut.

Portfolio

Prozessbegleitend dokumentieren die Jugendlichen ihr Lernen in einem Portfolio. Zu jedem Modul gibt es eine definierte und eine offene Aufgabestellung. Beide Portfolioaufträge nehmen Bezug zu den Themen in den Modulen. Sie akzentuieren nochmals einen bestimmten Lernbereich, bieten eine vertiefende Auseinandersetzung dazu an oder beziehen sich auf eine bestimmte Kompetenz.

Dem didaktischen Konzept von «Unterwegs» entsprechend sind bei der Portfolioarbeit die Verbindung von Lernprozess und -produkt, von Kompetenzaufbau und -nachweis sowie von gemeinsamer Reflexion und Dokumentation zentrale Anliegen. Das Portfolio soll dazu beitragen,

- Lernprozesse innerhalb und zwischen den Modulen miteinander zu vernetzen,
- die Kontinuität und Verbindlichkeit der inhaltlichen Auseinandersetzung zu erhöhen,

- die Lern- und Erkenntnisprozesse durch bildnerisches Gestalten und Sprache zu vertiefen,
- Kompetenzen und Lernerfolge sichtbar zu machen sowie
- Möglichkeiten zur gemeinsamen Reflexion und zur formativen Beurteilung zu schaffen.

Das Gespräch mit den Jugendlichen über Lernwege und die Qualität ihrer Lernergebnisse kann viel zum Aufbau von Lernstrategien und zum Einüben von Selbstbeurteilung beitragen. Für schriftliche Rückmeldungen zu den Portfolieinträgen und den Gesprächen steht den Lehr- und Bezugspersonen (Betreuerinnen/Betreuer usw.) Platz zur Verfügung.

Gespräche über Lernwege und Lernergebnisse tragen zum Aufbau von Lernstrategien und zum Einüben von Selbstbeurteilung bei.

Die Portfolieinträge dienen den Jugendlichen sowohl bei schulischen Übergängen als auch bei den Nahtstellen zur beruflichen Ausbildung. Sie können diese präsentieren, um eigene Kompetenzen aufzuzeigen; sie können damit in ihren bisherigen Lernweg Einblick geben oder sie als selbstgestaltete Grundlage für ein Gespräch mit Drittpersonen anbieten – beispielsweise bei Beurteilungsgesprächen und Laufbahntscheiden. Je nach Verwendungszweck können dem persönlichen Portfolio andere Dokumente beigelegt werden. Dabei ist es wichtig, die Jugendlichen bei der Zusammenstellung der Dokumente zu beraten. Die Situation der Jugendlichen ist oft von Ungewissheit und vielen Wechseln geprägt. Das Kompetenzportfolio bietet ihnen eine Konstante, die sie in jeden Kontext mitnehmen und weiterführen können.

Didaktischer Kommentar

Den Lehrpersonen steht ein didaktischer Kommentar zur Verfügung. Dieser enthält zum einen einleitende Hinweise zum Aufbau des jeweiligen Moduls und es wird auf die zu erarbeitenden Kompetenzen hingewiesen. Zum andern bietet er zu jedem Auftrag innerhalb der Module detaillierte Erläuterungen zum Vorgehen. Er weist auf Chancen und Stolpersteine hin und beschreibt verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten, damit den heterogenen Lernvoraussetzungen möglichst entsprochen werden kann. Zusätzlich werden in einem separaten Teil theoretische Bezugspunkte beschrieben, die den Lehrpersonen beim Einsatz von «Untergewiss» als Orientierungswissen dienen können. Dabei kommen Themen zur Sprache wie das Ankommen in einer fremden Umgebung, Kooperatives Lernen, Individualisierung und Differenzierung, Fremd- und Selbstwahrnehmung, Lernprozesse begleiten und reflektieren, Aufbau von Lernstrategien, Lernen mit verschiedenen Medien – und vieles mehr. Online stehen den Lehrpersonen Zusatzmaterialien zur Verfügung, die zur Visualisierung oder zur Variation der Aufträge eingesetzt werden können.

Entwicklungsprozess

Das Lehrmittel richtet sich gezielt an Jugendliche und junge Erwachsene mit Flucht- und/oder Migrationshintergrund. Ihre Bildungsbedürfnisse sowie die Anliegen ihrer Lehrpersonen wurden in der Anfangsphase gemeinsam mit den Bildungsverantwortlichen der Zentrum Bäregg GmbH analysiert und bei Schulbesuchen besprochen. Diese Bedarfsanalyse mündete in einem Projektbescheid, der sowohl von öffentlicher als auch privater Seite grosse finanzielle und fachliche Unterstützung erhielt: finanziell durch das Staatssekretariat für Migration

(SEM), die beiden Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich, den hep-Verlag sowie sechs private Stiftungen und fachlich durch einen Beirat, der sich aus Expertinnen und Experten aus den Bereichen Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Berufswahlorientierung, Life Skills, Migration und (Bildungs-) Politik zusammensetzt.

Von Januar bis Oktober 2017 wurden die Aufträge der verschiedenen Module in den internen Schulen der Kollektivunterkünfte für unbegleitete minderjährige Asylsuchende erprobt. An dieser Erprobungsphase waren circa 140 Jugendliche und zwanzig Lehrpersonen beteiligt. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse konnten bei den gemeinsamen Auswertungstreffen und den prozessbegleitenden Unterrichtsbesuchen laufend erweitert werden. Die Reaktionen der Jugendlichen und die Hinweise der Lehrpersonen – auch in Bezug auf die grafische Gestaltung – liessen sich auf diese Weise direkt für die Weiterentwicklung des Lehrmittels nutzen, in einem permanenten Prozess von Entwicklung, Erprobung, Reflexion und Überarbeitung. So wurde beispielsweise deutlich, wie stark der Unterricht die hinter den Begriffen stehenden Konzepte berührt: Was ist eine Schule? Was ist Unterricht? Was meint Lernen? Was ist Zeit? Was ist eine Frau? Ein Mann? Ein Kind? Gleiche Begriffe gehen bei den Jugendlichen und ihren Lehr- und Betreuungspersonen mit unterschiedlichen Codes und soziokulturell geprägten Vorstellungen einher. Das Lehrmittel gibt solchen Phänomenen Raum. Die Aufträge bieten den Jugendlichen und den Lehrpersonen die Möglichkeit, eigene Wertvorstellungen und Deutungsmuster einzubringen. So kann gegenseitiges Verständnis und Orientierungswissen entstehen. Gleichzeitig ist ein solches Vorgehen für den Lern- und Kommunikationsprozess entscheidend,

da die Wissenskonstruktion auf der Grundlage bestehender Vorstellungen aufbaut.

In diesem Zusammenhang war es interessant zu sehen, wie spielerische und kreativ-gestaltende Lernformen bei vielen Jugendlichen ihrer Wahrnehmung von Schule und Lernen (zuerst) zuwider liefen. Auch Formen der Selbsteinschätzung, der Reflexion von Lernprozessen und der Aufbau von Lernstrategien gehörten für einige zu den «befremdlichen» Erfahrungen. Um hier den Lernenden eine Brücke zu bauen, wird bei den Aufträgen aufgezeigt, welche Kompetenzen jeweils geübt werden. Dadurch entsteht zum einen Sinnstiftung, zum andern können die Jugendlichen bisherige Bilder von Schule und Unterricht hinterfragen und das eigene Lernen aus einer erweiterten Perspektive wahrnehmen und wertschätzen.

Aktuell wird an der Schlussfassung und dem Layout gearbeitet. Reaktionen aus der Praxis zeigen, dass «Unterwegs» möglicherweise über den Einsatz in den Kollektivunterkünften hinaus auch im Unterricht der Berufsvorbereitenden Schuljahre «Praxis und Integration» (BPI 1 und BPI 2) und im schulischen Teil der vom Bund unterstützten einjährigen Integrationsvorlehre eingesetzt werden kann. Das Unterrichtspaket «Unterwegs» erscheint im Mai 2018 im hep-Verlag. Entsprechende Weiterbildungsveranstaltungen sind in Planung. Das Autorenteam hofft, mit dem Lehrmittel einen Beitrag zu leisten, damit Jugendliche wie Achmed nicht nur ankommen, sondern auch weiterkommen.

Georg Bühler-García, lic. phil.

PHBern

Institut für Heilpädagogik

Fabrikstrasse 8

3012 Bern

georg.buehler@phbern.ch



Diana Sahrai, Isabella Bertschi und Uwe H. Bittlingmayer

Differenz und Anerkennung in der Migration

Eine ethnografische Studie zu gesundheitsbezogenen Alltagspraktiken lateinamerikanischer Familien

Zusammenfassung

In Migrationsgesellschaften sind pädagogische, soziale und Gesundheitsinstitutionen tagtäglich mit Situationen konfrontiert, in denen kulturelle Differenzen zu Irritationen im Alltag führen. Auch wenn migrierte Personen sich die Kultur und Gesetze des Aufnahmelandes aneignen sollten, ist es aus einer menschenrechtlichen Perspektive unumgänglich, dass gleichzeitig kulturelle Differenzen anerkannt werden. Nebst der Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld werden im Beitrag einige vorläufige Ergebnisse einer ethnografischen Studie vorgestellt, welche die gesundheitsbezogenen Alltagspraktiken von lateinamerikanischen Familien aus einer Differenzperspektive untersucht.

Résumé

Dans une société marquée par la migration, les institutions pédagogiques, sociales et de santé sont confrontées quotidiennement à des situations dans lesquelles les différences culturelles sont sources d'irritations. Même si les personnes migrantes devraient s'approprier la culture et les lois du pays d'accueil, il est indispensable – au regard des droits de l'homme – qu'en même temps les différences culturelles soient reconnues. En plus de se confronter à ce domaine générateur de tensions, cet article présente également quelques résultats provisoires d'une étude ethnographique consacrée aux pratiques quotidiennes liées à la santé de familles latino-américaines, sous l'angle de la différenciation.

Einleitung: Irritation des Normalen durch Migration

Obwohl die Schweiz als klassisches Einwanderungsland betrachtet werden kann und sie immer einen recht hohen Anteil an Zugewanderten hatte, gibt es bis heute kontrovers und emotional geführte Diskussionen um Einwanderung. Ein Beispiel dafür aus dem Frühjahr 2016 war die Weigerung zweier Jugendlicher, aus religiösen Gründen einer Lehrerin die Hand zu geben. Während die Schulleitung dem Anliegen der Jugendlichen stattgab, entschieden die zuständigen Behörden später, dass der Handschlag in der Schule verpflichtend sei. Während die Jugendlichen sich auf ihre Religionsfreiheit beriefen, ging es der Gegenseite um eine gelingende Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und

um das Respektieren kultureller Normen und Werte der Mehrheitsgesellschaft.

Die Frage, ob die kulturellen Ausdrucksformen von Minderheiten im Verhältnis zu denen der Mehrheiten defizitär sind und durch Anpassungsprozesse an die Norm angeglichen werden sollten, oder ob es sich lediglich um differente kulturelle Ausdrucksformen handelt, die gleichwertig nebeneinanderstehen und anerkannt werden sollten, ist nicht einfach zu beantworten und zieht häufig komplexe gerechtigkeits-theoretische Auseinandersetzungen nach sich. Die Sonderpädagogik ist ebenfalls, insbesondere in Schulen und im Frühbereich, zunehmend mit diesen Fragen konfrontiert, auch wenn Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schon länger eine Zielgruppe der Sonderpädagogik

darstellen (Kronig, 2003). Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Frage nach dem Umgang mit Differenzen auch im Kontext von Migration als Teilaspekt eines weiten Verständnisses von Inklusion zu einer zentralen Fragestellung der Sonderpädagogik geworden.

In diesem Beitrag möchten wir die These vertreten, dass es aus dem Blickwinkel der Menschen- und Grundrechte unumgänglich ist, zumindest teilweise einer Differenz- und Anerkennungsperspektive gegenüber einer Defizitperspektive Vorrang zu gewähren und die kulturellen Selbstbestimmungsrechte von Individuen zu respektieren. Die Gesamtgesellschaft sowie ihre Institutionen sind aufgefordert, Wege und Möglichkeiten zu finden, die gesellschaftliche Integration von Zugewanderten und den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft insgesamt auch unter Wahrung der kulturellen Besonderheiten von Migrantinnen und Migranten zu fördern und deren Bedürfnisse wahrzunehmen. Wir gehen ferner davon aus, dass Zugewanderte kulturelle und personale Ressourcen mitbringen, die eine Bereicherung der Gesamtgesellschaft darstellen können. Dass das nicht immer in Erscheinung tritt, liegt daran, dass über die Ressourcen und über den Alltag von zugewanderten Gruppen zu wenig bekannt ist. Um dem etwas entgegenzuwirken, stellen wir einige vorläufige Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt vor, in welchem wir versuchen, durch eine ethnografisch angelegte Studie die gesundheitsbezogenen Alltagspraktiken und Gesundheitskonzepte von lateinamerikanischen Familien zu untersuchen. Ein besseres Verständnis der Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund kann sowohl für Institutionen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheits-

bereich als auch für die Gesellschaft und den gesellschaftlichen Zusammenhalt gewinnbringend sein.

Normalität von Migration und kultureller Heterogenität

Aktuelle Zahlen des Bundesamts für Statistik (BFS) bestätigen, dass die Schweiz ein Einwanderungsland ist. So hatte mehr als ein Drittel der über 14-jährigen ständigen Wohnbevölkerung im Jahr 2016 einen Migrationshintergrund (BFS, 2017a). In den kumulierten Jahren 2011 bis 2013 lebten 49,7% der Kinder im Alter von 7 bis 14 Jahren in einem Haushalt mit Migrationshintergrund oder einem gemischten Haushalt. Bei Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren betrug der Anteil gar 54,4% (BFS, 2015).

Der Umgang mit Differenzen im Kontext von Migration ist zu einer zentralen Thematik der Sonderpädagogik geworden.

Erste Ergebnisse der Erhebung zum Zusammenleben in der Schweiz (ZidS) 2016 zeigen aber gleichzeitig, dass Diversität und Multikulturalität nicht nur als positiv bewertet werden (BFS, 2017b). 36% der Wohnbevölkerung geben an, sich durch die Anwesenheit von als «anders» empfundenen Menschen gestört zu fühlen, 16% sehen sich durch Ausländerinnen und Ausländer gar bedroht. Es wird jedoch eine gesellschaftliche Sensibilisierung evident: Zwei Drittel der Wohnbevölkerung geben an, Rassismus sei ein ernstes gesellschaftliches Problem. Gut jede vierte Person berichtet, bereits einmal aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe diskriminiert worden zu sein, am häufigsten aufgrund der Nationalität. Ein kurzer Blick auf die Bevölkerungsstatistik zeigt also, dass trotz einer in der Bevöl-

kerung empirischen Normalität von Multikulturalität relativ breit gestreute Bedenken zum Umgang damit bestehen. Gleichzeitig ist aber ein grosser Teil der Bevölkerung gegenüber dem Thema sensibilisiert.

Differenz- und Anerkennungsperspektive

Die Frage, inwieweit Angehörige von Minderheiten und sozialen Gruppen in einer Gesellschaft einer «core culture» folgen sollten und inwieweit einzelne soziale Gruppen gruppenspezifische Rechte haben sollten, taucht – wie das Beispiel der Begrüssungssituation aufzeigt –, nicht nur im Alltag immer wieder auf, sondern ist ebenfalls eine wichtige Frage in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Eine neutrale oder positive Wertung würde die Sprachen der Minderheiten als eigenständig anerkennen, sie wertschätzen und fördern.

Die Argumente für solche Forderungen können dabei unterschiedlich sein. So wurde im oben genannten Beispiel darauf verwiesen, dass zugewanderte Menschen sich an die Normen der Mehrheitsgesellschaften halten sollen. In dieser Variante ist erst einmal keine Wertung darüber enthalten, welche Form der Begrüssung besser oder schlechter oder anders sei. Dies ist nicht immer der Fall. Häufig spielen in Situationen, in denen unterschiedliche kulturelle Verhaltensweisen aufeinandertreffen, Wertungen eine Rolle. Negative Wertungen fremder kultureller Elemente sind häufig beobachtbar im Kontext von Mehrsprachigkeit, indem die Sprachen der Immigrantinnen und Immigranten nicht gefördert, sondern sanktioniert werden (Bourdieu, 2001; Gogolin, 1994; Labov,

1969). Eine neutrale oder positive Wertung würde die Sprachen der Minderheiten als eigenständig anerkennen, sie wertschätzen und fördern. Im Bildungsbereich werden Fragen nach Defizit und Differenz im Kontext von Migration seit Jahrzehnten kontrovers diskutiert. Während mit der sogenannten «Ausländerpädagogik», die im deutschsprachigen Raum in den 1960er und 1970er Jahren entstand, eher eine Defizitperspektive auf Zugewanderte verbunden wird, betrachtet die Interkulturelle Pädagogik die von der Mehrheitsnorm abweichenden kulturellen Elemente von Minderheiten als differenz, betont ihre Gleichwertigkeit und fordert die gleichberechtigte Akzeptanz und Anerkennung dieser Differenzen in pädagogischen Settings. In der Interkulturellen Pädagogik sind also auch die Angehörigen der Mehrheit gefordert, sich auf die durch Zuwanderung veränderte Situation pädagogisch einzulassen (Prenzel, 1995).

Gesundheits- und Sozialdienste sind ebenfalls täglich mit Fragen von Differenz und Defizit konfrontiert, so z. B. in der Pflege alter Menschen, Kommunikation zwischen medizinischem Fachpersonal und Patientin bzw. Patient oder allgemein im Bereich Prävention und Gesundheitsförderung. In den Gesundheitswissenschaften zeigt sich, dass benachteiligte soziale Gruppen Angebote der Prävention und Gesundheitsförderung am wenigsten nutzen – obwohl man sich bei ihnen den grössten Nutzen versprechen würde (Präventionsdilemma; Bauer, 2005). Dies führt zu einer doppelten gesundheitlichen Benachteiligung: einerseits durch die weniger guten Lebensumstände, andererseits durch die mangelnde Kompensation im Präventionsverhalten, was insgesamt zu einer Vergrößerung der gesundheitlichen Ungleichheit zwischen Benachteiligten und Angehörigen

privilegierter sozialer Gruppen führen kann (Hurrelmann, 2010). Als Erklärung für die unterschiedlichen Teilnahmeraten wird häufig eine mangelhafte Passung der Programme mit den Lebenswelten, Bedarfen und Bedürfnissen bestimmter Gruppen angeführt (Mittelschichtorientierung). Die Inhalte, Sprache und Darbietungsmodalitäten vieler Programme richten sich in der Regel an den Lebenswelten und Bedürfnissen der einheimischen Bevölkerung mit hohem Bildungsniveau und ausreichenden ökonomischen Ressourcen aus (u. a. Hartung, Kluwe & Sahrai, 2011). Sollen jene Bevölkerungsgruppen erreicht werden, die kaum an traditionellen Programmen teilnehmen, und zielt man nicht auf eine einseitige Anpassung der potenziellen Teilnehmenden an die Programme, so ist vertieftes Wissen über die Lebenswelten, Bedarfe und Bedürfnisse, sowie über bestehende Kompetenzen, Ressourcen, Einstellungen und die Gesundheitskonzepte der Zielgruppe(n)¹ unabdingbar, damit Programme entsprechend gestaltet werden können.

Im folgenden Abschnitt möchten wir das interdisziplinäre ethnografische Projekt ELiS² vorstellen, das sich dieser Forschungslücke widmet. Es wird die These vertreten, dass ein solches Wissen am besten über einen ethnografischen Zugang gewonnen werden kann, indem die Forschenden über längere Zeit Personen aus der potenziellen Zielgruppe begleiten und so Anteil an deren Leben nehmen (Bertschi & Sahrai, 2017).

¹ Zur Problematisierung des Zielgruppen-Begriffs siehe Bauer und Bittlingmayer (2012).

² Das Projekt ELiS (Ethnography of Health Literacy as Social Practice) wird seit 2016 am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW durchgeführt und ist assoziiertes Projekt des Konsortiums Health Literacy in Childhood and Adolescence (HLCA).

Das Forschungsprojekt ELiS

Das Forschungsprojekt ELiS exploriert den Alltag hispanoamerikanischer Familien in der Region Basel mit besonderem Augenmerk auf gesundheitsrelevante Praktiken. Die Feldphase läuft seit Frühling 2017. In einem zirkulären Prozess ergänzen sich seither Datenerhebung und Analyse.

Lateinamerikanerinnen und Lateinamerikaner stellen eine der am stärksten wachsenden Migrationsgruppen dar. Spanisch ist nach Englisch die am meisten verbreitete Nichtlandessprache in der Schweiz (BFS, 2017c). Trotz Heterogenität in der Untersuchungsgruppe in Bezug auf die Herkunftsländer scheint das Element einer verbindenden Muttersprache identitätsstiftend zu sein. Es findet eine Selbst-Kategorisierung als «Latino» oder «Latina» statt (vgl. Huschke, 2013). Die lateinamerikanische Community in der Schweiz hat bisher jedoch relativ wenig politisches und akademisches Interesse erfahren.

Ethnografie: Ressourcen- und aner kennungsorientierte Perspektive

Um Erkenntnisse über die Lebenswelten, die alltagsrelevanten gesundheitsbezogenen Alltagspraktiken und vorhandenen Ressourcen hispanoamerikanischer Migrantenfamilien zu erhalten, wird ein ethnografischer Zugang gewählt, der ursprünglich aus der Ethnologie bzw. der Kultur- und Sozialanthropologie stammt. Die Beschreibung sozialer Tatsachen soll aus Sicht der Involvierten und möglichst ohne externe Bewertung erfolgen. Die Ethnografie als methodenplurale, kontextgebundene Forschungsstrategie findet inzwischen auch in Disziplinen wie der Soziologie oder in den Erziehungswissenschaften Verwendung. Ethnografische Studien befassen sich mit «gelebten kulturellen Praktiken» (Willis,

2000, S. xiv) und kulturellen Bedeutungen, welche diesen zugeschrieben werden.

Die Arbeit im Feld, welche durch Beobachtung und gleichzeitige Teilnahme an Situationen des alltäglichen Lebens der Untersuchten geprägt ist, ermöglicht das schrittweise Aneignen und Verstehen der Lebenswelt des Gegenübers: «Durch die zumindest annähernde Übernahme der Interpretationen der Mitglieder einer bestimmten [...] sozialen Gruppe [...] gelingt es, diese zu «verstehen» und deren Regeln zu «erklären»» (Girtler, 2001, S. 40). Neben der teilnehmenden Beobachtung in unterschiedlichen Settings (z. B. Familie, Spielgruppe) werden im Forschungsprojekt auch Interviews sowie Dokumentenanalyse eingesetzt. Grundsätzlich gilt «everything is data» (Geertz, 1973), d. h. alles, was für die Personen im Feld von Relevanz ist, soll auch durch die Forschenden berücksichtigt werden. Die Stärke einer ethnografischen Herangehensweise liegt dabei in der Offenheit, welche es erlaubt, Forschungsfragen, Methoden und Datenarten laufend den Gegebenheiten im Feld anzupassen.

Beobachtung und gleichzeitige Teilnahme an alltäglichen Situationen ermöglichen das schrittweise Verstehen der Lebenswelt des Gegenübers.

Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ELiS

Im Folgenden sollen einige vorläufige Ergebnisse schlaglichtartig vorgestellt werden. Wir beschränken uns aus Platzgründen auf zwei Motive, die in Zusammenhang mit Defizit und Anerkennung relevant sind.

Abwertung akademischer Qualifikationen und De-Emanzipation durch Migration. Ein grosser Teil der von uns wissen-

schaftlich begleiteten Personen hat ein relativ hohes Qualifikationsniveau. Das deckt sich mit bevölkerungsstatistischen Daten, aus denen hervorgeht, dass der Anteil der Akademikerinnen und Akademiker bei lateinamerikanischen Migrierten überdurchschnittlich hoch ist (Pecoraro & Fibbi, 2010). Trotzdem haben diese Personen kaum die Möglichkeit, entsprechend ihrer Qualifikation eine Arbeit zu finden (vgl. Riaño, 2003). Dies ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass formale Abschlüsse aus Lateinamerika in der Schweiz nicht ohne weiteres anerkannt werden. Paola hat in Venezuela³ beispielsweise Betriebswirtschaft studiert, arbeitet hier jedoch als Kulturvermittlerin für spanischsprachige Migrantinnen und Migranten und als Übersetzerin, jeweils in sehr geringen Pensen, die ihr kaum den Zugang zu betrieblichen Vorsorgeleistungen ermöglichen. Alejandra kann trotz Jura- und Journalismusstudium in Paraguay und guter Englisch- und Deutschkenntnisse auch nach über drei Jahren keine ihrer Qualifikation entsprechende Stelle finden. Somit ist sie finanziell von ihrem Schweizer Ehemann abhängig, was ihr Selbstkonzept deutlich angreift: «Ich weiss, dass es als Scherz gemeint ist, wenn mein Mann sagt «Ach, du und dein 5 %-Job». Aber es bleibt ein bitterer Nachgeschmack.»

Ähnliche Schilderungen hochqualifizierter Migrantinnen aus Drittstaaten haben Riaño und Baghdadi (2007) dazu veranlasst, von der «love migration» als «process of de-emancipation» zu sprechen. Im Fall von Migration aufgrund der Heirat mit einem Schweizer Partner erfolgt ein Verlust an Freiheitsgraden für die einreisende Ehe-

³ Zur Wahrung der Anonymität der Teilnehmenden wurden sowohl Namen als auch Herkunftsländer der Studienteilnehmenden geändert.

partnerin. Traditionelle Geschlechterrollen werden zementiert, auch wenn das Paar diese nicht so vertreten möchte. Die Beispiele aus unserem Forschungsprojekt zeigen, dass auf rechtlicher Ebene die Anerkennung formaler Qualifikationen fehlt. Dies begünstigt den Prozess der De-Emanzipation. Trotzdem lassen sich die von uns begleiteten Personen nicht entmutigen. Vielmehr werden immer wieder kreative Lösungen gefunden, um trotzdem in der Schweiz Fuss zu fassen und sich strukturell in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

Gesundheitsverständnis. In Interviews und Alltagsbeobachtungen zeigt sich bei den Forschungsteilnehmenden ein starker Fokus auf psychisches Wohlbefinden. Paola verdeutlicht exemplarisch den bewusst gelebten Zusammenhang zwischen Integration bzw. Inklusion und psychischer Gesundheit: «[Lateinamerikanische Familien in der Schweiz] sind sehr offen, möchten Kontakte knüpfen, sich integrieren. Sie wissen, dass wenn sie nicht rausgehen [...], sie sich schlecht fühlen werden, mental und emotional». Es zeigen sich sehr viele Bemühungen, das psychische Wohlbefinden zu fördern und sich auch durch Schwierigkeiten nicht unterkriegen zu lassen. «Nun ja, ich versuche, immer etwas zu tun haben, mich zu beschäftigen. Dann ist es nicht so schlimm», erzählt Alejandra in Zusammenhang mit der Schilderung ihrer momentanen Arbeitssituation. Insbesondere Stress wird als ein negativer Faktor für Gesundheit und Wohlbefinden betont. Wenn unsere weiteren Analysen zeigen, dass das psychische Wohlbefinden für lateinamerikanische Familien zentral für ihre Gesundheit ist, dann könnte dies ein Ansatzpunkt für Präventions- und Gesundheitsförderungsprogramme sein, um diese Gruppen besser zu erreichen.

Zur Notwendigkeit einer ethnografischen Perspektive

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Forschungsteilnehmenden trotz vieler Gemeinsamkeiten keineswegs eine homogene Gruppe darstellen. Bei der Analyse von Strategien im Umgang mit der Lebenssituation in der Schweiz ist es deshalb besonders wichtig, zu fragen, welche Differenzdimensionen – also vorrangig ethnische Zugehörigkeit, Geschlechtszugehörigkeit, soziale Klasse, Beeinträchtigungen – in welchen Situationen und Handlungskontexten jeweils relevant werden und wie diese konkret zusammenspielen. So kann es in gewissen Situationen ausschlaggebend sein, aus welchem Land eine Migrantin stammt. In anderen Situationen mag der Status als Immigrantin ohne spezifischen Bezug zum Herkunftsland eine wichtige Rolle spielen. Das Geschlecht oder die Arbeitsmarktpositionierung können für bestimmte Fragen wichtiger als andere Differenzdimensionen sein. Gesundheitliche oder sonstige Beeinträchtigungen können wiederum zu anderen Zeitpunkten besonders relevant werden und mit sonstigen Merkmalen zusammenspielen.

Auf rechtlicher Ebene fehlt die Anerkennung formaler Qualifikationen von Migrantinnen und Migranten aus Lateinamerika.

Eine ethnografische Herangehensweise soll es erlauben, soziale Hierarchien und Ungleichheiten, Diskriminierungen und Ausgrenzungen gerade im normalen Alltag der begleiteten Familien zu rekonstruieren und zu analysieren. Jenseits der Kategorie «Eingewanderte» wird aufgezeigt, was den Alltag und die Gesundheitspraktiken der Untersuchten prägt, welche Ressourcen im Alltag angewendet werden und welche Kom-

petenzen vorhanden sind. Durch unsere vorläufigen Untersuchungen wird klar, dass die begleiteten Personen durchaus über sehr viele Fähigkeiten verfügen, schwierigen Herausforderungen im Alltag zu begegnen. Es sollte deutlich geworden sein, dass es genügend Ansatzpunkte gibt, einen defizitorientierten Blick auf diese Gruppe zu überwinden und die Stärken und Ressourcen in den Vordergrund zu stellen.

Literatur

- Bauer, U. (2005). *Das Präventionsdilemma: Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U. H. (2012). Zielgruppenspezifische Gesundheitsförderung. In K. Hurrelmann, U. Laaser & O. Razum (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitswissenschaften* (S. 693–727). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bertschi, I. & Sahrai, D. (2017). *Health Literacy von MigrantInnen in der Schweiz. Ein ethnologischer Zugang*. Onlinedokumentation Kongress Armut und Gesundheit 2017, Berlin.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Konstanz: UVK.
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2015). *Kinder nach Migrationsstatus der Eltern*.
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2017a). *Entwicklung der Bevölkerung nach Migrationsstatus*.
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2017b). *Erste Ergebnisse der Erhebung zum Zusammenleben in der Schweiz 2016* [Pressemitteilung].
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2017c). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund*.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures. Selected essays* (pp. 3–30). New York: Basic Books.
- Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung*. Wien: Böhlau.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hartung, S., Kluwe, S. & Sahrai, D. (2011). Gesundheitsförderung und Prävention in Settings: Elternarbeit in Kitas, Schule und Familienhilfe. In T. Schott & C. Hornberg (Hrsg.), *Die Gesellschaft und ihre Gesundheit: 20 Jahre Public Health in Deutschland: Bilanz und Ausblick einer Wissenschaft* (S. 599–617). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. (2010). *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung* (7. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Huschke, S. (2013). *Kranksein in der Illegalität. Undokumentierte LateinamerikanerInnen in Berlin. Eine medizinethnologische Studie*. Bielefeld: transcript.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 126–143.
- Labov, W. (1969). *The study of nonstandard English*. Washington, D.C.: National Council of Teachers.
- Pecoraro, M. & Fibbi, R. (2010). Highly skilled migrants in the Swiss labour market, with a special focus on migrants from developing countries. In G. Tejada & J.-C. Bolay (Eds.), *Scientific diasporas as development partners. Skilled migrants from Colombia, India and South Africa in Switzerland: em-*

pirical evidence and policy responses (pp. 179–195). Bern: Lang.

Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Riaño, Y. (2003). Migration of skilled Latin American women to Switzerland and their struggle for integration. In M. Yamada (Ed.), *Emigración latinoamericana: Comparación interregional entre América del Norte, Europa y Japón*. Osaka: The Japan Centre for Area Studies.

Riaño, Y. & Baghdadi, N. (2007). Understanding the labour market participation of skilled immigrant women in Switzerland: The interplay of class, ethnicity, and gender. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de la migration internationale*, 8 (2), 163–183.

Willis, P. (2000). *The ethnographic imagination*. Cambridge: Blackwell.



Prof. Dr. Diana Sahrai
diana.sahrai@fhnw.ch



M.Sc. Isabella Bertschi
isabella.bertschi@fhnw.ch

Professur für Soziales Lernen unter erschwerten Bedingungen
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, PH FHNW
Steinentorstrasse 30
4051 Basel



Prof. Dr. Uwe H. Bittlingmayer
Institut für Soziologie, Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
DE-79117 Freiburg (Breisgau)
uwe.bittlingmayer@ph-freiburg.de

Riccardo Bonfranchi

Von einer missglückten Integration und der Einsamkeit in einem Wohnblock

Erfahrungen eines Heilpädagogen

Peter¹, ein dreissigjähriger Mann mit einer geistigen Behinderung, zieht von zu Hause aus und tritt in eine Institution für Menschen mit Behinderungen ein. Das ist ein grosser Schritt sowohl für ihn als auch für seine Eltern. Die Institution hat in einer neu errichteten Siedlung einige Wohnungen gemietet und stellt diese nun Menschen mit einer Behinderung zur Verfügung. Dies gilt als sehr fortschrittlich. Peter soll ja nicht in ein Heim, sondern er soll integriert und selbständig in einem Wohnblock wohnen, in dem ansonsten ausschliesslich Menschen ohne Behinderungen leben.

Peter zieht in eine geräumige Einzimmerwohnung mit Kochnische und Bad. Er freut sich über seine neue Wohnsituation. Hier ist er nun – endlich – sein eigener Herr und Meister. Seine neue Eigenständigkeit sieht auch die Sozialpädagogin der Institution als positiven Umstand. Sie wird einmal in der Woche bei ihm vorbeischaun und sehen, wie es ihm geht beziehungsweise ihm auch zur Seite stehen, sollte es beispielsweise beim Kochen oder beim Waschen Probleme geben. Sie wird auch einen Putzplan mit ihm erstellen.

So weit, so gut. Worauf gilt es nun bei dieser heute nicht selten vorkommenden Integrationssituation zu achten? Dies soll im Folgenden näher erläutert werden. Dabei möchte ich vorausschicken, dass es sich hier um Einzelfälle aus meiner Tätigkeit als Fachberater im sonder- und heilpädagogischen Bereich handelt. Über empirische Daten verfüge ich nicht. Sicherlich wäre es aber interessant, wenn man über die hier angesprochene Problematik Genaueres wüsste. Worum geht es nun? Kehren wir zu Peter zurück.

Nach einigen Wochen ist festzustellen, dass es Peter immer schlechter geht. In Gesprächen stellt sich heraus, dass er zusehend vereinsamt. Er klagt darüber, dass er sich alleine fühlt. Ausser an seinem Arbeitsplatz in der geschützten Werkstatt kann er mit niemandem reden. Eine Freundin hat er nicht mehr. Am neuen Wohnort grüsse er die Leute zwar immer sehr freundlich – so hat er es mit der Sozialpädagogin auch besprochen –, aber niemand wolle mit ihm schwatzen, erzählt er. Eingeladen hat ihn auch noch niemand. Früher besuchten ihn ab und zu mal Kollegen zuhause, aber am neuen Wohnort im Block ist noch nie jemand vorbeigekommen. Er hat auch vor einiger Zeit mal eine junge Frau zu sich eingeladen, höflich, wie er meint. Aber die hat nur gelacht und ist weitergelaufen. Festzustellen ist ausserdem, dass Peter gewisse Verwahrlosungserscheinungen zeigt: Er duscht weniger, räumt sein Zimmer kaum noch auf und wärmt sich meistens nur noch eine Pizza.

Wie ist nun diese Änderung in Peters Verhalten zu werten? Er vermisst die sozialen Kontakte und fühlt sich alleingelassen. In der Atmosphäre des Wohnblocks, der für Menschen ohne Behinderungen konzipiert wurde, fühlt er sich nicht wohl – er ist dort nicht zu Hause. Es entsteht der Eindruck, dass dieses Setting keine echte, sondern vielmehr eine Pseudo-Integration darstellt. Dadurch fühlen sich vielleicht die anderen Menschen ohne Behinderung gut, jedoch wird in diesem Fall das Wohlbefinden von Peter geopfert. Hat nicht jeder Mensch das Anrecht, sich in seiner Bezugsgruppe bewegen zu dürfen? Kann eine Person aufgrund ihrer kognitiven Beeinträchtigung nicht selbst entscheiden und wird sie gemäss einer bestimmten Doktrin einfach in ein soziales Umfeld verpflanzt, das ihr im Grunde gar nicht entspricht, reagiert sie mit den Mitteln, die ihr eben zur Verfügung stehen.

¹ Name geändert

Bei Peter zeigte sich dies, dass er nach mehreren Wochen immer noch seine Umzugskartons im Wohnzimmer stehen hatte. Ausserdem trug er immer die gleichen Kleider und sein DVD-Konsum stieg stark an.

Eine weiteres Beispiel sei hier nur kurz angefügt. Dabei geht es um eine Frau mit einer geistigen Behinderung, die ebenfalls in einer geschützten Werkstatt arbeitet. Hier hat man nach langer Zeit erst festgestellt, dass sie immer häufiger nachts wechselnde Herrenbesuche hatte. Sie hatte die Männer übers Internet kennengelernt und ihnen ihre Adresse mitgeteilt. Sie reagierte auf ihre Vereinsamung, indem sie sich diesen nicht ungefährlichen Situationen aussetzte. In den genannten Fallbeispielen entsteht der Eindruck, dass eine geistige Behinderung in ihrer Art trivialisiert und damit auch bagatellisiert wird.

Natürlich gehören Menschen mit einer geistigen Behinderung auch zu uns. Sie sind gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft! Darüber kann es keine Zweifel und auch keine Diskussion geben. Aber man kann sie nicht *gleichmachen*. Es kann nicht sein, dass man die Augen vor der Behinderung verschliesst und so tut, als gäbe es sie nicht. Wer eine geistige Behinderung hat, braucht einen passenden Lebensraum für sich. Dies gilt sowohl für Räume als auch für Mitmenschen. Für ideologisch verbrämte Experimente kann es da keinen Platz geben. Ein Mensch mit einer geistigen Behinderung hat das Recht, auch seine Freizeit mit anderen Menschen mit Behinderungen verbringen zu können. Es darf nicht sein, dass Menschen ohne Behinderung eine falsch verstandene Integration nahezu zwanghaft umsetzen, nur damit sie sich als Gut-Menschen fühlen können.

Ach ja: Peter ist aus der Wohnung aus- und in ein Wohnheim für Menschen mit einer geistigen Behinderung eingezogen. Er hat da auch ein eigenes Zimmer. Wenn er ins Wohnzimmer kommt, trifft er immer Mitglieder der Wohngemeinschaft an. Sie reden und lachen miteinander, wie dies alle Menschen tun. Peter hat auch seine Verwahrlosungstendenzen ablegen können – er duscht nun wieder täglich.

Abschliessend kann Folgendes festgehalten werden: Um eine angemessene Integration zu gewährleisten, müssen zwei gängige Fehler vermieden werden, nämlich die Trivialisierung (auch Bagatellisierung) und die Ideologisierung. Integration wird dann trivialisiert, wenn man sie mit gesellschaftlich etablierten, jedoch ungerechtfertigten Wahrheits- und Wissensansprüchen identifiziert. Trivialisierung meint hier die Auffassung, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung genau gleich in einem anonymen Wohnblock leben und ihr Leben gestalten können wie Menschen ohne geistige Behinderung. Es ist eben nicht immer so, dass sie das können. Ideologisierung meint, dass man im Grunde etwas Gutes tun will, indem man aufzeigen möchte, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung auch so leben und wohnen können, wie wenn sie nicht kognitiv beeinträchtigt wären. Dadurch hilft man ihnen aber nicht, weil sie ihrer Bezugsgruppe entfremdet werden. Man muss Wege finden und realisieren, die eine grösstmögliche Eigenständigkeit ermöglichen, ohne dass die Betroffenen deswegen vereinsamen. Es geht darum, diesen Menschen in ihrem Wesen, ihrer Persönlichkeit ganzheitlich gerecht zu werden. Die zur Zeit propagierte Integration löst diesen Anspruch in keiner Art und Weise ein. Die interessante Frage ist die, warum man weiterhin an dieser unwahren, falschen Ideologie anhängt?



Dr. Riccardo Bonfranchi
Sonderpädagoge
bonif@bluewin.ch

Sandra Mirbek

Beziehungsgestaltung in der heilpädagogischen Bewegungsförderung

Internationale Forschungsergebnisse

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Relevanz der Beziehungsgestaltung angelehnt an das Konzept der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik nach Sherborne. Dieses wurde ursprünglich für den Einsatz in Sonderschulen konzipiert. Gerade hinsichtlich Inklusion ist die differenzierte Beziehungsgestaltung bedeutsam, da sie sich zum einen für Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen eignet. Zum anderen sind gute Bewegungs- und Beziehungserfahrungen wichtige Grundlagen für die Persönlichkeitsentwicklung. Im Folgenden werden Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik und einer differenzierten Betrachtung von Beziehungsgestaltung im Bewegungssetting präsentiert sowie der noch vorhandene Forschungsbedarf aufgezeigt.

Résumé

Cet article est consacré au bien-fondé de la construction relationnelle s'appuyant sur le concept de pédagogie du mouvement d'orientation relationnelle («Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik») tel que l'entend Sherborne. Ce concept était au départ élaboré pour être mis en œuvre dans des écoles spécialisées. La construction relationnelle différenciée fait tout particulièrement sens en vue de l'inclusion, puisqu'elle est adaptée d'une part à des personnes avec des handicaps physiques et mentaux. D'autre part, de bonnes expériences motrices et relationnelles constituent des fondements importants dans le développement de la personnalité. Sont présentés ici des résultats de recherches sur les effets de la pédagogie du mouvement d'orientation relationnelle ainsi qu'une approche différenciée de la construction relationnelle dans le cadre dédié à l'activité physique, mais l'article met aussi le doigt sur les domaines de recherche qui font encore défaut.

Beziehungsgestaltung und Bewegung in der Fachliteratur

Die Beziehungsgestaltung wird in allen pädagogisch-therapeutischen Disziplinen und somit auch in der Bewegungspädagogik als wesentlich betrachtet (Grensemann & Sammann, 2005; Hölter, 2002). Eine gute Beziehung zwischen Fachperson und Adressatinnen bzw. Adressaten wird als Voraussetzung für eine freie Exploration, den Erwerb von Kompetenzen sowie die Entwicklung der Handlungskompetenz angesehen (Beudels, 2008; Gahleitner, 2009). Die Auswirkung einer positiven Beziehungsgestaltung gilt weiter als resilienzförderlicher Schutzfaktor (Behrens, 2009). Zudem wird eine

gute Beziehung auch als wichtig angesehen, um mangelnde Beziehungserfahrungen und belastende Beziehungserlebnisse zu verarbeiten (Flosdorf, 2009). Dabei ist Bewegung elementar, um Beziehungserfahrungen sammeln und sich in seiner gesamten Persönlichkeit weiterentwickeln zu können (Sherborne, 1998). Es fällt jedoch auf, dass die Beziehungsgestaltung oftmals «nur sehr reduziert in den Bereich der wissenschaftlichen Reflexion einbezogen» (Grensemann & Sammann, 2005, S. 144) wird, obwohl die Beziehung als zentraler Wirkfaktor und als elementar für die Persönlichkeitsentwicklung angesehen wird. Im Folgenden wird das Konzept der Bezie-

hungsorientierten Bewegungspädagogik nach Sherborne mit seinen Zielen vorgestellt, da dieses die Beziehungsgestaltung explizit sowie differenziert behandelt.

Das Konzept der Beziehungsorientierten Bewegungspädagogik

Veronica Sherborne (1922–1990) wurde während ihrer Ausbildung stark von Rudolf von Laban (1879–1958) geprägt. Sie übertrug die Ansätze von Labans, die ursprünglich der Tanz- und Schauspielausbildung entstammten, auf die Arbeit im schulischen bzw. sonderpädagogischen Bereich und bildete englische Lehramtsstudentinnen und -studenten gemäss ihrem Konzept aus. Dabei beruht ihre Arbeit auf zwei grundlegenden Annahmen: Kinder müssen sich in ihrem Körper «zu Hause fühlen» (Sherborne, 1998, S. 11) (Selbstannahme) und sie müssen fähig sein, «Beziehungen aufzubauen und zu gestalten» (ebd.). Sherborne entwickelte zur genaueren Betrachtung der Beziehungsgestaltung drei Dimensionen, welche sie als Füreinander (caring), Miteinander (shared) und Gegeneinander (against) benannte (Sherborne, 1998). Diese Beziehungsdimensionen werden um das Nebeneinander (coexistence) ergänzt, welches inhaltlich von Funke (1997, S. 35) beschrieben und von Mirbek (2017) definiert wurde.

Das *Füreinander* kann beispielsweise im Rahmen von Spielen zu Führen und Folgen sowie durch Vertrauensspiele erlebt werden. Bewegungssituationen im *Miteinander* wie z. B. bei der Partner-Akrobatik, erfordern eine Zusammenarbeit der Partnerinnen und Partner bzw. Gruppenmitglieder, da die Bewegungsaufgabe nur gemeinsam bewältigt werden kann. Dadurch erfahren die einzelnen Teilnehmenden die Unterstützung sowie die Abhängigkeit der anderen Person (Sherborne, 1998). Betracht-

et man bei Team- bzw. Mannschaftsspielen die Beziehung zwischen beiden Teams, kann man zusätzlich die Beziehungsdimension *Gegeneinander* beobachten. Dies ist ebenfalls bei Ring- und Raufspielen, wie sie in der heilpädagogischen Entwicklungsförderung eingesetzt werden, der Fall. Dabei ist die Kampfpartnerin oder der Kampfpartner ein Gegenüber, das respektiert und als Partnerin bzw. Partner wahrgenommen wird. In diesen Gegeneinander-Situationen lernen die Kinder, ihre Kräfte zu dosieren sowie ihre Grenzen wahrzunehmen und gegenüber anderen durchzusetzen.

In der Beziehungsdimension des Gegeneinanders – zum Beispiel bei Raufspielen – lernen Kinder, ihre Grenzen wahrzunehmen und gegenüber anderen durchzusetzen.

Als *Nebeneinander* wird eine indirekte Kontaktform bezeichnet, bei der die Fachperson beispielsweise Tänze oder Bewegungsgeschichten nutzen kann, damit jede Person für sich an der Aktivität teilhaben kann, ohne dass eine direkte Interaktion mit anderen zustande kommen muss. Dies dient dazu, erste indirekte Kontakte anzubahnen. Gesteigert werden kann dies durch initiierte Erweiterungen der Kontaktaufnahme beispielsweise durch gemeinsame Bewegungsaufgaben wie Schattenlaufen, Kettenfangen oder Schwungtuchspiele, sodass die Menschen, je nach ihren Bedürfnissen, allmählich zu einem gemeinsamen Agieren hingeführt werden können. Das Nebeneinander bietet sich also als Einstieg für beziehungsorientiertes Arbeiten an (Mirbek, 2015a).

Ziele des beziehungsorientierten Arbeitens

Die Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik eignet sich gut für den Einsatz im integrativen bzw. inklusiven Setting. Durch die Beziehungsgestaltung im Füreinander können die Teilnehmenden auch den Part der Gebenden, also der Fürsorgenden übernehmen. Sie erfahren sich als wirksam, da sie nun in die verantwortungsvolle Rolle schlüpfen und die andere Person versorgen und ihr somit wichtige Erfahrungen ermöglichen können (Mirbek, 2015b). Gerade für Menschen mit Behinderungen kann die Einnahme einer «gebenden» Rolle eine Selbstwirksamkeitserfahrung darstellen, welche ihr Selbstwertgefühl stärkt. Die Rollen der Gebenden und der Empfangenden können prozesshaft wechseln. Dadurch machen diejenigen, die Unterstützung erhalten, die Erfahrung, jemandem zu vertrauen und erfahren Sicherheit. Gleichzeitig erleben die unterstützenden Teilnehmenden die Bestätigung, dass sie Verantwortung übernehmen können und ihnen Vertrauen entgegengebracht wird (Sherborne, 1998). Zudem wird ihr Selbstvertrauen gestärkt. Diese körperliche und emotionale Unterstützung durch eine vertrauenswürdige, unterstützende Person ist vor allem für sozial unsichere Kinder wichtig, um Sicherheit erfahren zu können (Sherborne, 1998). Im Hinblick auf die zunehmende Forderung nach Inklusion seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention werden entsprechende Bewegungsangebote in alters- bzw. leistungsheterogeneren Gruppen zunehmen.

Die Förderung sozialer Kompetenzen gewinnt für den gesellschaftlichen wie auch den pädagogischen Diskurs zunehmend an Bedeutung. Sie ist auch unter dem Gesichtspunkt der Resilienz essenziell (Hanke, 2004; Siegrist & Luitjens, 2011). Bereits seit den

1980er Jahren wird im schulsportpädagogischen Setting der Bewegung die Funktion zugeschrieben, sich förderlich auf soziale Kompetenzen auszuwirken (Funke-Wienerke, 2010). Nach Funke (1988) ist besonders das Thema des Kämpfens, also des Gegeneinanders bedeutsam, da die Teilnehmenden durch die Konfrontation mit Gegeneinander-Situationen adäquate Verhaltensweisen und Umgangsformen in Konfliktsituationen erlernen und so ihr Handlungsrepertoire erweitern können. Zudem können beziehungsorientierte Bewegungsangebote auch dazu genutzt werden, (non-)verbale Kommunikationsformen besser deuten und einsetzen zu können (Sherborne, 1998). Gute kommunikative Kompetenzen fördern ein dialogisches Miteinander. Sie sind eine Ressource, um Konflikte gewaltfrei zu klären, da dadurch neue Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Aber auch Füreinander-Beziehungen sind – gerade im heilpädagogischen Setting – wichtig, um Rücksichtnahme, Fürsorge und Vertrauen erfahren und Verantwortung übernehmen zu können.

Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik in der Forschung

Verbesserungen der Sozialkompetenzen und des Bewegungsrepertoires

Elisabeth Marsden, eine Mitbegründerin der Sherborne Association im Vereinten Königreich und Mitarbeiterin der University of Paisley untersuchte in den Jahren von 2003 bis 2004 mit Carrie Weston und Mario Hair die Auswirkungen einer beziehungsorientierten Bewegungspädagogik in einer Vorschulklasse in Kent (Marsden, Weston & Hair, 2004). Der Schwerpunkt lag dabei auf der Erweiterung des Bewegungsrepertoires sowie der sozialen Entwicklung. Für diese Studie wurden die Kinder im Alter von vier

bis sieben Jahren in drei Gruppen unterteilt. Die Kinder der Klassen A und C nutzten beziehungsorientierte Bewegungsangebote in verschiedenem Ausmass, während die Kinder der Klasse B als Kontrollgruppe fungierten. In jeder Bewegungsgruppe dieser randomisiert-kontrollierten Studie befanden sich 14 Kinder (Marsden & Egerton, 2007). Vor und nach dem sechsmonatigen Angebot in beziehungsorientierter Bewegungspädagogik wurden die Kinder hinsichtlich ihres Bewegungsrepertoires sowie ihrer sozialen Entwicklung getestet. Anschliessend wurden die Daten mittels der einfaktoriellen Varianzanalyse, auch ANOVA genannt, statistisch auf signifikante Unterschiede überprüft. Diese wurden gegebenenfalls mit dem Kruskal-Wallis-Test lokalisiert und verifiziert bzw. falsifiziert. Dabei erzielten die Kinder der Versuchsgruppen in allen Bereichen und somit auch der Beziehungsfähigkeit höchstsignifikant bessere Werte im Vergleich zur Kontrollgruppe (Marsden & Egerton, 2007). Daraus kann man schliessen, dass bereits eine wöchentliche Einheit in beziehungsorientierter Bewegungspädagogik ausreicht, um deutliche Verbesserungen der Sozialkompetenzen sowie der Beziehungsfähigkeiten der Kinder zu erreichen. Die positive Wirkung der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik in Hinblick auf die Beziehungsgestaltung kann aufgrund folgender Ergebnisse bestätigt werden: höchstsignifikante Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen und der Kontrollgruppe, nicht signifikante Unterschiede innerhalb der beiden Versuchsgruppen sowie nicht signifikante Verbesserung der Beziehungsfähigkeit innerhalb der Kontrollgruppe, trotz einer leicht signifikanten Verbesserung des Bewegungsrepertoires (Marsden & Egerton, 2007). Dennoch muss diese Forschung auch kritisch gesehen wer-

den, da die Testung der Sozialkompetenz der Kinder auf Einschätzungen der Beobachtenden beruht, sodass die Daten nicht objektiv erhoben wurden, sondern subjektiven Einflüssen unterliegen (Marsden, Weston & Hair, 2004).

Eine wöchentliche Einheit in beziehungsorientierter Bewegungspädagogik führte zu verbesserten Sozialkompetenzen.

Sozialkompetenzen bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen

Von 2004 bis 2006 wurde ein Forschungsprojekt zwischen der Sherborne Association des Vereinigten Königreiches von Grossbritannien und Nordirland sowie der Sunfield School für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Zentralwesten Englands durchgeführt, welches vom dortigen Lehrer Jotham Konaka geleitet wurde (Hill, 2006). Bei dieser Forschung ging es um die Entwicklung der Sozialkompetenzen im Laufe eines Angebotes zur beziehungsorientierten Bewegungspädagogik. Teilnehmende waren 50 Kinder bzw. Jugendliche aus verschiedenen Klassen im Alter zwischen 7 und 19 Jahren. Dabei wurden jedoch nur Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen einbezogen. Zudem wurden keine objektiven Daten über die Entwicklung der Sozialkompetenz gesammelt, sondern subjektive Wahrnehmungen der Gruppenleitenden erfasst. Ziel des Projektes war es, ein spezielles Bewegungsprogramm für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen zu erstellen, welches die Beziehungsgestaltung und dabei vor allem die Entwicklung von Sozialkompetenz im Fokus hat (Hill, 2006).

Der Beziehungsaspekt in Psychomotorik und Sportpädagogik

Da Sherbornes Konzept in der deutschsprachigen Literatur jedoch kaum eine Rolle spielt und nur eine Handvoll Fachpersonen die Weiterbildung absolvierten, stellt sich die Frage, ob dieses hierzulande lediglich nicht explizit genannt oder ob es im pädagogischen Alltag nicht genutzt wird. Um dies herauszufinden, führte die Autorin im Jahr 2014 eine systematische Inhaltsanalyse ausgewählter Fachpublikationen im deutschsprachigen Raum durch. Dabei wurden Grundlagenwerke der Bewegungspädagogik sowie die letzten zehn Jahrgänge der Zeitschriften *Motorik* und *Sportpädagogik* als Vertreterinnen der ausserschulischen bzw. schulischen Bewegungspädagogik systematisch durchsucht und in Hinblick auf die Thematisierung der Beziehungsgestaltung analysiert. Dabei fällt auf, dass die verschiedenen Beziehungsdimensionen kaum namentlich genannt, jedoch vielfach beschrieben wurden (Mirbek, 2017). Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Autorinnen und Autoren die theoretischen Grundlagen der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik nach Sherborne nicht kennen bzw. dass die Beziehungsgestaltung nicht im Fokus ihrer Angebote steht. Bei den Nennungen der verschiedenen Beziehungsdimensionen wurde das Miteinander auffällig häufig genannt. Der Fokus auf dem Miteinander könnte daran liegen, dass diese Beziehungsdimension als wichtiges Übungsfeld für sozialkompetentes Verhalten angesehen wird. Die Förderung der Sozialkompetenz rückt gesellschaftlich in den Vordergrund und die soziale Funktion von Bewegung erlangt zunehmend eine entwicklungspädagogische Bedeutung (Funke-Wieneke, 2010). In der analysierten Fachliteratur wur-

den die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Sozialkompetenz als wichtigste Kompetenzen im Zusammenhang mit der Beziehungsgestaltung herausgearbeitet. Die untersuchten Publikationen, welche sich mit der Beziehungsgestaltung beschäftigten, behandelten vorwiegend Bewegungsangebote mit Kindern bzw. Jugendlichen im Schulalter in den Altersgruppen 7–12 Jahre (19) und 13–18 Jahre (28). Dabei wurde vor allem die Beziehung zwischen den Teilnehmenden thematisiert, diejenige zu den Fachpersonen wurde kaum angesprochen. Auffallend ist, dass bei den Zielen der Bewegungsangebote die verschiedenen Beziehungsdimensionen sowie eine gelungene Beziehungsgestaltung als wichtige Grundlagen für die Persönlichkeitsentwicklung bzw. die Entwicklung von Sozialkompetenz angesehen werden. Dies zeigt, dass das Thema Beziehungsgestaltung implizit von Bedeutung ist, auch wenn es explizit nur selten differenziert betrachtet wird.

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es bisher vor allem Studien gibt, die auf subjektiven Beobachtungen bzw. Inhaltsanalysen beruhen und somit die Wirkungen differenzierter Beziehungsangebote nicht objektiv und allgemeingültig untersuchen. Somit fehlen evidenzbasierte Nachweise für die Effektivität der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik weitgehend (Konaka, 2007; Marsden et al., 2007). Quantitative und qualitative Forschungen wären notwendig, wobei davon ausgegangen wird, dass eine statistisch solide quantitative Erforschung der Beziehungsgestaltung nicht einfach ist. Denn wie bei der Forschung von Marsden et al. (2007) muss erst eine Zuweisung von Zahlenwerten für bestimmte Verhaltensweisen bzw. Bewe-

gungs-Phänomene erfolgen (Thornquist, 2012). Diese Zuweisung macht eine statistische Auswertung möglich, erweckt jedoch den Anschein einer nicht gegebenen Objektivität bzw. statistischen Korrektheit. Der qualitativen Forschung wiederum hängt das Etikett der fehlenden statistischen Ausdrückbarkeit an (Thornquist, 2012). Erste Forschungsarbeiten spezialisieren sich auf Kinder im Vorschulalter oder mit Autismus-Spektrum-Störungen. Diese Ergebnisse deuten auf Erfolge der Sherborne-Methode hin, müssten jedoch unter anderem mit einer grösseren Fallzahl weiter erforscht werden. Wichtig für eine gute Einschätzung der Wirkweisen beziehungsorientierter Bewegungsangebote wird dabei eine lange Beobachtung der Kinder in konkreten Situationen sowie unterschiedlichen Settings angesehen. Durch Video-Protokolle und Interviews von Personen aus dem näheren Umfeld der Kinder sollen diese ergänzt werden (Thornquist, 2012). Dies erfordert jedoch langanhaltende, zeit- und kostenintensive Forschungsprojekte, für die der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik momentan die Lobby und somit auch die Finanzierung zu fehlen scheinen.

In der deutschsprachigen Literatur fällt auf, dass die Beziehungsgestaltung von den Autorinnen und Autoren oftmals als Ziel ihrer Angebote sowie wesentlicher Wirkfaktor vor allem für die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Entwicklung der Sozialkompetenz genannt wird. Es wird jedoch nicht differenziert auf die Beziehungsgestaltung im Bewegungssetting eingegangen. Eine eingehende Beschäftigung mit dem Thema Beziehungsgestaltung wäre aber für die (heil-)pädagogische bzw. therapeutische Arbeit sinnvoll. In der heilpädagogischen Arbeit könnte die differenzierte Diagnostik der Beziehungsgestaltung im Rahmen der

Entwicklungsförderung oder der Spieltherapie eine sinnvolle Perspektivenerweiterung darstellen. Wichtig ist hierbei auch ein Umdenken von der impliziten Thematisierung der Bedeutung beziehungsorientierter Bewegungsförderung hin zu einer expliziten, differenzierten Betrachtung des Themas Beziehungsgestaltung, um der in der Heilpädagogik so wichtigen Beziehungsthematik einen angemessenen Rahmen zu bieten.

Evidenzbasierte Nachweise für die Effektivität der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik fehlen weitgehend.

Literatur

- Behrens, M. (2009). *Die Bedeutung von Körper und Bewegung für die kindliche Resilienz. Psychomotorik als Beitrag zum Aufbau des Selbstwertgefühls bei sozial ängstlichen Kindern – Eine empirische Erhebung in Kasuistiken*. Dissertation. Universität Köln.
- Beudels, W. (2008). Frühe Bildung in Bewegung. In W. Beudels, R. Hammer, R. Hammen, S. Kuhlenkamp & J. Volmer (Hrsg.), *Bewegung in der Lebensspanne* (S. 159–173). Lemgo: Aktionskreis Literatur und Medien.
- Flosdorf, P. (2009). *Heilpädagogische Beziehungsgestaltung. Grundlagen und Konzepte für den Einzel- und Gruppenbezug*. Freiburg: Lambertus.
- Funke, J. (1988). Ringen und Raufen. *Sportpädagogik*, 13 (4), 13–21.
- Funke, J. (1997). Soziales Lernen. *Sportpädagogik*, 21 (2), 28–39.
- Funke-Wieneke, J. (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik*. Hohengehren: Schneider.

- Gahleitner, S. B. (2009). *Neue Bindungen wagen. Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung*. München: Reinhardt.
- Grensemam, D. & Sammann, K. (2005). Ist die Beziehungsgestaltung das A und O in der Psychomotorik? *Praxis der Psychomotorik*, 30 (3), 144–149.
- Hanke, U. (2004). Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht. Ein Vorwort. In M. Bieligk (2005), *Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht. Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse sozialer Lernprozesse* (S. 3–4). Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.
- Hill, C. (2006). *Communicating through movement. Sherborne Developmental Movement towards a broadening perspective*. Smethwick: Sunfield Publications.
- Hölter, G. (2002). Beziehungsgestaltung in der Psychomotorik. In K. Mertens (Hrsg.), *Psychomotorik. Grundlagen und Wege der Förderung* (S. 77–85). Dortmund: modernes lernen.
- Konaka, J. (2007). Introduction. In E. Marsden & J. Egerton (Eds.), *Moving with research. Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement* (pp. 2–6). Clent: Sunfield Publications.
- Marsden, E. & Egerton, J. (2007). *Moving with research. Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement*. Clent: Sunfield Publications.
- Marsden, E., Weston, C. & Hair, M. (2004). *Innovative and inclusive physical education*. British Educational Research Association Conference Manchester. www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003898 [Zugriff am 05.10.2017].
- Mirbek, S. (2015a). Beziehung bewegen. Beziehungsgestaltung in der Psychomotorik. heilpaedagogik.de. *Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e. V.*, 12 (3), 16–19.
- Mirbek, S. (2015b). *Beziehung bewegen. Grundlagen einer beziehungsorientierten Psychomotorik*. Unveröffentlichtes Fortbildungsskript.
- Mirbek, S. (2017). *Beziehung in Bewegung. Eine empirische Studie zur beziehungsorientierten Bewegungspädagogik nach Sherborne*. Saarbrücken: Akademiker.
- Sherborne, V. (1998). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Reinhardt.
- Siegrist, U. & Luitjens, M. (2011). *30 Minuten Resilienz*. Offenbach: Gabal.
- Thornquist, E. (2012). *Movement and Interaction. The Sherborne Approach and Documentation*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNO-Behindertenrechtskonvention, UNO-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.



Sandra Mirbek, M.A.
 Motologin, Heilpädagogin
 Wissenschaftliche Mitarbeiterin,
 Lehrbeauftragte
 Justus-Liebig-Universität Giessen
 FB 06 Psychologie und Sportwissenschaft
 Otto-Behaghel-Strasse 10F
 DE-35394 Giessen
sandra.mirbek@psychol.uni-giessen.de

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Solange Denervaud, Martina Franchini, Edouard Gentaz et David Sander (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20–25.

Cet article s'intéresse aux émotions comme processus qui, étant donné leurs implémentations cérébrales en lien avec les systèmes impliqués dans la motivation, l'attention et la mémoire, sont au cœur des apprentissages. Des recherches suggèrent que les compétences émotionnelles sont bénéfiques à la fois au bien-être et aux performances scolaires. Nous discutons de l'importance de comprendre les émotions pour tout élève ayant un développement typique et pour des élèves ayant un trouble du développement tels que ceux présentant des troubles du spectre autistique.

Nada Kojovic et Marie Schaer (2017). Que nous apprennent les neurosciences sur l'autisme? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 33–39.

L'autisme est un trouble complexe, dont les causes restent encore peu connues. De plus en plus d'études en neurosciences suggèrent qu'un défaut d'attention pour les stimuli sociaux est associé à l'autisme dès le plus jeune âge. Alors que l'enfant regarde le monde différemment, son cerveau se développe différemment. Ces études soulèvent donc la nécessité d'un diagnostic très précoce, pour que l'intervention précoce survienne dans une période de plasticité cérébrale maximum et puisse être la plus bénéfique possible.

Edith Guilley, Amaranta Cecchini, Marc Brüderlin et Verena Jendoubi (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire: défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 55–62.

Le projet pilote genevois «équipes pluridisciplinaires» a fait l'objet d'une évaluation par le Service de la recherche en éducation (SRED). Mis en œuvre en septembre 2015 dans trois écoles primaires régulières, ce dispositif à visée inclusive a pour objectif le développement d'une étroite collaboration entre des professionnels du domaine médico-pédagogique et des enseignants ordinaires. Cet article propose un éclairage de l'impact de cette collaboration sur les professionnels œuvrant à l'école.

Brigitte Pastewka

40 Jahre Stiftung wahrnehmung.ch – ein Fest der Begegnung

Stiftung wahrnehmung.ch

Seit 40 Jahren ist die Stiftung *wahrnehmung.ch* in St. Gallen im Gebiet der Probleme in der Wahrnehmung tätig. Ihre Aufgabenfelder sind vielfältig:

- Betroffene Erwachsene, Kinder und ihre Familien erhalten Hilfe durch sorgfältige Abklärung, gezielte Therapie und eingehende Beratung.
- Institutionen und Fachpersonen werden durch ein interdisziplinäres Team individuell beraten.
- Fachpersonen erhalten eine fundierte Ausbildung im Affolter-Modell® oder können sich in Weiterbildungsveranstaltungen über Probleme in der Wahrnehmung und über das Affolter-Modell® informieren.

Forschung und Modellentwicklung im Affolter-Modell® bilden die Basis der praktischen Arbeit sowie der Lehr- und Beratungstätigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stiftung.

Affolter-Modell®

Die Logopädin und Psychologin Félicie Affolter – eine Schülerin von Jean Piaget – arbeitete jahrelang mit Kindern und Erwachsenen, die Probleme mit der Wahrnehmung haben. Sie entwickelte das nach ihrer benannte Affolter-Modell®, das ein Entwicklungsmodell und eine Therapiemethode umfasst.

Das Entwicklungsmodell geht davon aus, dass jede Entwicklung auf einer Interaktion zwischen Mensch und Umwelt beruht. Wenn diese Interaktion aufgrund von Problemen mit der Wahrnehmung behindert ist, ist auch die Entwicklung gestört. Dem taktil-kinästhetischen System, das den gespürten Input bei allen Interaktionsprozessen liefert, kommt also eine herausragende Bedeutung zu. Die Therapie-Methode des Affolter-Modells® versucht, durch geführte Interaktionen im pflegerischen Bereich oder bei der Bewältigung von Alltagsproblemen gespürte Informationen zu ermöglichen und Entwicklungsschritte einzuleiten.

Die Stiftung rief, und viele kamen. Über 200 Besucherinnen und Besucher folgten der Einladung der Stiftung *wahrnehmung.ch* zur Feier ihres 40. «Geburtstages» am 9. September 2017 in St. Gallen. Sie erwartete ein buntes Programm mit Ansprachen – unter anderem von Regierungsrätin Heidi Hanselmann und Stadtpräsident Thomas Scheitlin –, Musik, Theater und Videoclips.

Allen Gästen gemeinsam war die langjährige Verbundenheit mit der Stiftung *wahrnehmung.ch* und dem Affolter-Modell® sowie die Neugier darauf, was aus dem ehemaligen Zentrum für Wahrnehmungsstörungen geworden ist. In den vierzig Jahren seit der Gründung durch Dr. Félicie Affolter hat sich vieles verändert, manches ist gleich geblieben und einige Dinge tauchen nun in einem neuen Kontext auf.

Einen Einblick in den aktuellen Stand der Arbeit gaben vier Videoclips aus den verschiedenen Arbeitsbereichen der Stiftung *wahrnehmung.ch*. Sie sind Teil des «Geburtstagesgeschenkes», das sich die Stiftung selbst gemacht hat. Für die neu überarbeitete Website wurden verschiedene Clips aus der täglichen Arbeit produziert. Wie Sabine Augstein, stellvertretende Leiterin der Stiftung *wahrnehmung.ch*, in ihrer Anmoderation erklärte, war diese Produktion insbesondere im Teilbereich Therapie ein langwieriger und nicht immer einfacher Prozess – wollte man doch das Spezifische der Arbeit verdeutlichen, ohne die Klientinnen und Klienten «auszustellen». Das scheint gelungen – die Rückmeldungen aus dem Publikum waren jedenfalls positiv. Im Lauf



Chantal Tanner bedankt sich bei Frau Dr. Affolter

der nächsten Monate sollen die Videoclips nun in die Website www.wahrnehmung.ch integriert werden und so das Affolter-Modell® und die Arbeit der Stiftung für Interessierte fassbarer machen.

Entspannung nach dem offiziellen und dem fachlichen Teil der Feier bot ein Auftritt des Ensembles *Clown-Syndrom*. Eric Gadiant, ein Schauspieler mit Down-Syndrom, und Olli Hauenstein, ein bekannter Komiker, Clown und Regisseur, nahmen die Zuschauer mit in die Welt von «Oberschiedlich» und «Unterschiedlich». Begleitet wurden sie von Andreas Kohl am Flügel.

Die amüsierten Geburtstagsgäste nutzten die folgenden Stunden für Gespräche und den Austausch von Erinnerungen. Etliche nahmen die Anwesenheit von Dr. Félicie Affolter zum Anlass, ihr persönlich für ihre Arbeit zu danken. «Es war mir ein Anliegen als Betroffene», sagte Chantal Tanner, «mich bei Frau Dr. Affolter für ihre Arbeit zu bedanken. Ohne das Affolter-Modell® und die Arbeit der Stiftung wäre ich nicht die Frau, die ich heute bin.»

*Brigitte Pastewka
Sonderpädagogin
und Erwachsenenbildnerin
Stiftung wahrnehmung.ch
Florastrasse 14
9000 St.Gallen
brigitte.pastewka@wahrnehmung.ch*

Michael Eckhart und Gabriel Sturny-Bossart

VHPA tritt nach 58 Jahren in den Ruhestand

Nach 58-jährigem Bestehen stellte der Verband der Heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz (VHPA) Ende 2017 seine Tätigkeiten ein und löste sich auf. Dies haben die Delegierten an der ausserordentlichen Generalversammlung am 17. November 2017 in Bern beschlossen. Der VHPA hat bei der Entwicklung der Heilpädagogik in der Schweiz seit den späten 1950er Jahren eine entscheidende Rolle gespielt. In den vergangenen Jahren haben zunehmend andere Gremien ähnliche Aufgaben und Funktionen übernommen, insbesondere das neu gegründete Ressort Sonderpädagogik im Rahmen von swissuniversities.

Am 10. Januar 1959 wurde der damals bereits informell bestehende Verband der heilpädagogischen Seminarien der Schweiz (VHpS) in Freiburg offiziell gegründet. Später wurde der Verband (auf Antrag des Heilpädagogischen Instituts in Freiburg) umbenannt zum Verband der heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz (zunächst VHpA und seit einigen Jahren VHPA). In den ersten Satzungen von 1959 wurden die Zielsetzungen folgendermassen festgelegt:

«Zweck des Verbandes ist die Wahrung der gemeinsamen geistigen und materiellen Interessen der Heilpädagogischen Seminarien im Sinne ihrer Zielsetzungen, nämlich:

- a) Ausbildung von Fachpersonal
- b) Weiterbildung des praktisch tätigen Fachpersonals
- c) Wissenschaftliche Forschung

Dieser Zweck soll vor allem erreicht werden

- a) durch Unterstützung der Bestrebungen der Heilpädagogischen Seminarien bei privaten und öffentlichen Instanzen;
- b) durch Unternehmungen in Zusammenarbeit mit entsprechenden Fachverbänden;
- c) durch Mithilfe in der Sicherstellung der für die Ausbildung und die wissenschaftliche Forschung nötigen Mittel.»

Die folgenden Einblicke in die Leistungen des VHPA verdeutlichen seine historische Bedeutung für die Entwicklung der Heil- und Sonderpädagogik in der Schweiz. Drei Impulse seien hervorgehoben:

- Während der Vorbereitung und nach der Schaffung der Schweizerischen Invalidenversicherung (IV), die am 1. Januar 1960 in Kraft trat, war der VHpS eines der wichtigsten Konsultativorgane des Bundesamtes für Sozialversicherungen betreffend heilpädagogische Fragestellungen, die Schaffung entsprechender Gesetze und Verordnungen, die Subventionierung heilpädagogischer Aus- und Weiterbildung und die Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Einige Vorstandsmitglieder, insbesondere der erste Präsident des VHpS, Prof. Eduard Montalta, hatten direkte Verbindungen zu Parlamentariern und Bundesräten. Selbstverständlich pflegten alle Mitglieder intensive Kontakte mit «ihren» Erziehungsdirektoren und beeinflussten entscheidend die Schaffung von heilpädagogisch relevanten kantonalen Dekreten und Verordnungen.
- Die zahlreichen Bedürfnisse und Aufgaben konnte der Verband schon bald nicht

mehr ohne eine eigene Koordinations- und Begutachtungsstelle bewältigen. So erarbeitete der VHPA-Vorstand ein entsprechendes Konzept, sicherte die notwendigen Mittel und konnte am 17. November 1973 die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) – gewissermassen als Arbeitsinstrument des VHPA – mit Sitz in Luzern gründen, wobei der Verband die Trägerschaft der SZH übernahm. Die SZH wurde allerdings bereits 1975 erweitert, um neu als Verein die «Förderung und Koordination der Heilpädagogik in der Schweiz» wahrzunehmen. Sie hat sich im Lauf der Jahre zu einem Kompetenzzentrum für heil- und sonderpädagogische Fragen entwickelt. Im Januar 2009 wurde die Vereins- in eine Stiftungsstruktur überführt (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik). Diese Stiftung ist die Trägerin des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik (SZH), das seinen Sitz in Bern hat. Die Zentralstelle bzw. das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) blieben immer in engem Kontakt mit dem VHPA, unter anderem weil das SZH bis zum Schluss mit der Führung des VHPA-Sekretariats betraut war.

- In den frühen 1990er Jahren zeichnete sich ab, dass die Grundausbildungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner zukünftig in der ganzen Schweiz auf Hochschulstufe angeboten werden. Diesem Standard mussten auch die Studiengänge in Heil- und Sonderpädagogik nachkommen. Die VHPA-Mitgliedsinstitute bereiteten eine EDK-Reglementierung vor und erlangten diese im Jahr 1998 für Schulische Heilpädagogik sowie im Jahr 2000 für Logopädie und Psychomotorikthera-

pie. Da ab 1999 entschieden war, dass die Bologna-Deklaration auch die heil- und sonderpädagogischen Studiengänge betreffen wird, blieb der Antrag auf EDK-Reglementierung der Heilpädagogischen Früherziehung und der Klinischen Heilpädagogik vorerst hängig. Im Januar 2005 reichte der VHPA beim Vorstand der EDK ein Gesamtkonzept für die EDK-anerkannten Abschlüsse unter Berücksichtigung der Bologna-Deklaration ein. Dieses wurde im Herbst 2005 genehmigt.

Im vergangenen Jahrzehnt hat sich die Rolle des Verbandes jedoch grundsätzlich verändert. Zusehends übernahmen infolge von Umstrukturierungen im Ausbildungsbereich andere Gremien (zunächst die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, COHEP) ähnliche oder gar die gleichen Aufgaben. Seit dem 1. Januar 2015 ist das Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) in Kraft und damit auch die neue Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen (swissuniversities) aktiv. Im Rahmen von swissuniversities wurde in der Kammer Pädagogische Hochschulen das Ressort Sonderpädagogik installiert. In diesem Ressort ist jede universitäre Hochschule, Fachhochschule oder Pädagogische Hochschule mit einem anerkannten Studiengang in Sonderpädagogik, Psychomotorik oder Logopädie eingeladen, eine verantwortliche Person und eine Stellvertretung zu delegieren. Damit entstanden nicht nur auf der personellen Ebene, sondern auch bei den bearbeiteten Inhalten grosse Überschneidungen bzw. Doppelspurigkeiten zwischen dem VHPA und der neuen Struktur. Auch bei swissuniversities werden zum Beispiel Stärken und Schwächen der Ausbildun-

gen diskutiert, es findet ein Austausch zur Implementation der neuen Lehrpläne statt, die Verbindung von Lehre und Forschung wird thematisiert und die Unterstützung der integrativen und inklusiven Schule sowie die Anteile Sonderpädagogik in der Grundausbildung stehen auf der Agenda.

Die Auflösung des VHPA geschieht zweifelsohne schweren Herzens! Insbesondere muss sichergestellt werden, dass auch in Zukunft heil- respektive sonderpädagogische Anliegen nicht zu kurz kommen. Die Vertreterinnen und Vertreter der heilpädagogischen Ausbildungsinstitute bei swissuniversities müssen dort die Idee einer disziplinären Einheit der Heil- und Sonderpädagogik einbringen. Mit der Auflösung des VHPA besteht nämlich die Gefahr einer Trennung zwischen schulischer und ausserschulischer Heilpädagogik.



Prof. Dr. Michael Eckhart
 VHPA Präsident 2015–2017
 Leiter Institut für Heilpädagogik
 PHBern
 Fabrikstrasse 8
 3012 Bern
michael.eckhart@phbern.ch



Prof. Dr. Gabriel Sturny-Bossart
 VHPA-Präsident 2008–2010
 Leiter Studiengang Heilpädagogik
 PH Luzern
 Sentimatt 1
 6003 Luzern
gabriel.sturny@phlu.ch

Präsidentinnen und Präsidenten des VHPA

1959–1961	Eduard Montalta
1962–1964	Samuel Roller
1965–1968	Fritz Schneeberger
1969–1970	Ernst Siegrist
1971–1972	Emil E. Kobi
1973	Eduard Bonderer
1974–1979	Max Heller
1980–1982	Peter Schmid
1983–1985	Urs Haeblerlin
1986–1987	Rolf Ruckstuhl
1988–1990	Fredi Büchel
1991–1993	Andreas Schindler
1994–1998	Thomas Hagmann
1999–2001	Wilfried Schley
2002–2004	Kurt Aregger
2005–2007	Johannes Gruntz-Stoll
2008–2010	Gabriel Sturny-Bossart
2011–2014	Greta Pelgrims
2015–2017	Michael Eckhart

Dokumentation zum Schwerpunkt

Migration und Integration

Weiterführende Literatur

Adam, H., Bistrizky, H. & Inal, S. (2016). Seelische Belastung von Flüchtlingskindern und die Auswirkungen in der Schule. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (1), 12–22.

Auernheimer, G. (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Burkhardt, S. C. A. & Lanfranchi, A. (2016). Eritreische Flüchtlingskinder in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 20–26.

Cudak, K. (2017). *Bildung für Newcomer. Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus Südosteuropa umgehen*. Wiesbaden: Springer.

Dworschak, W. (2016). Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung und Migrationshintergrund. Überrepräsentation an Förderschulen in Bayern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 34–40.

Guggenbühl, A. (2016). Permanenter Zwiespalt. Leben und Leiden jugendlicher Immigrantinnen und Immigranten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 27–33.

Jütte, M. (2016). Sprachlernklassen. Möglichkeiten und Grenzen der Integration in intensivpädagogischer Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 1, 64–69.

Kiese-Himmel, C., Witte, C. & von Steinbüchel, N. (2013). Einschätzungen des Sprachverhaltens von Kindern mit Migrations-

ohne Migrationshintergrund durch Kita-ErzieherInnen. *LOGOS*, 3, 180–189.

Köhling, K. & Stöbe-Blossey, S. (2017). *Integration durch Bildung. Die Berufsorientierung jugendlicher Flüchtlinge als Querschnittsaufgabe. Zwischenbericht zum Projekt «Kooperation von Akteuren vorbeugender Sozialpolitik. Eine Analyse am Beispiel der Berufsorientierung jugendlicher Flüchtlinge»*. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation.

Kunze, A. B. (2017). Chancen und Grenzen schulischer Integration. *Katholische Bildung*, 118, 5–6, 116–125.

Lanfranchi, A. & Sempert, W. (2012). *Wirkung frühkindlicher Betreuung auf den Schulerfolg. Follow-up der Studie «Schulerfolg von Migrantenkindern»*. Bern: Edition SZH/CSPS.

Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.) (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. I: Grundlagen – Differenzlinien – Fachdidaktiken; Bd. II: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Mavruk, G. & Schmidt, E. (2016). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Bericht aus der Praxis des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 1, 50–63.

McElvany, N., Jungermann, A.-N., Bos, W. & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2017). *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann.

Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Razic, D. & Brunner, E. (2017). Wenn die Sprachkompetenz die Mathematikleistung beeinträchtigt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 48–54.

Sarimski, K. (2013). Wahrnehmung einer drohenden geistigen Behinderung und Einstellungen zur Frühförderung bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund. *Frühförderung interdisziplinär*, 1, 3–16.

Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zangger, C. & Gilgen, S. (2016). Systematisch benachteiligt? Bildungsbeteiligung und -erfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 13–19.

Links

www.edk.ch/dyn/11980.php
EDK → Bildung und Migration

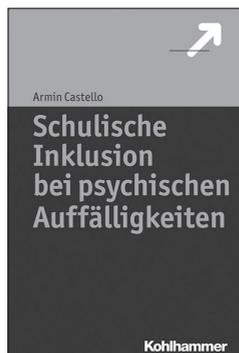
www.stiftung-mercator.de
Studie «Bildung, Milieu, Migration»

Zusammenstellung

Thomas Wetter, I+D (Information und Dokumentation) – eine Dienstleistung des SZH / CSPS Bern.

Suchen Sie weitere Literatur? Unter www.szh.ch → Datenbanken stehen Ihnen die Literaturdatenbank und weitere Recherchequellen online zur Verfügung.

Bücher



Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems hat zum Ziel, allen Lernenden die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen und sie individuell zu fördern. Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen psychischen Auffälligkeiten stellen hierbei quantitativ die grösste Gruppe dar, die die Schule vor besondere Herausforderungen stellt. Viele betroffene Schülerinnen und Schüler entwickeln sekundäre Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, deren Auswirkungen im Schulalltag von Pädagoginnen und Pädagogen, Mitschülerinnen und Mitschülern und Eltern als Belastung erlebt werden. Hierzu gehören bspw. Unterrichtsstörungen, aggressives Sozialverhalten, soziale Ansteckungseffekte oder Schulabsentismus. Das Buch liefert kompakte Informationen zu pädagogischem Handeln bei psychischen Auffälligkeiten.



Zierer, K. (2017). *Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. Hohengehren: Schneider.

Für viele ist Digitalisierung der Schlüssel, um Bildung und Erziehung zu revolutionieren. Aber was wissen wir über den Einfluss von Digitalisierung auf den Lernprozess? Welche Möglichkeiten und Grenzen sind mit einer Digitalisierung verbunden? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für pädagogische Interventionen? Diese Fragen werden im vorliegenden Buch diskutiert und am Beispiel von Schule und Unterricht konkretisiert. Zentral ist dabei die These, dass Digitalisierung als Strukturmassnahme wenig bringen wird. Denn viel wichtiger sind die Menschen, die diese Strukturen zum Leben erwecken. Also: Pädagogik vor Technik!



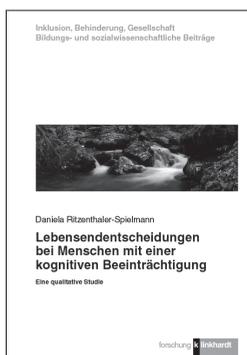
Göhring, A. & Schneider-Rapp, J. (2017). *Bauernhoftiere bewegen Kinder. Tiergestützte Therapie und Pädagogik mit Schaf, Kuh und Co. – ganz praktisch*. Darmstadt: pala.

Bauernhoftiere als Co-Therapeuten und Begleiter: Minischweine machen antriebslose Mädchen und Jungen mobil. Hühner beruhigen hibbelige Kinder. Ein Griff ins dicke Schaffell kann Verkrampfungen von Menschen mit einer spastischen Lähmung lösen. Bekannt ist die Tiergestützte Therapie mit Delfin, Pferd oder Hund. Wie gut auch Bauernhoftiere Kindern mit einer Behinderung helfen können, zeigen die Autorinnen in diesem Buch. Es will Fachleuten und interessierten Laien diese Therapieform erklären und ans Herz legen. Viele praktische Übungen, berührende Fallbeispiele und Bilder erklären den Mehrwert dieser Arbeit. Gleichzeitig wird beschrieben, wie sich Schaf, Kuh und Co. verhalten, wie sie sich artgerecht halten und ausbilden lassen. Ganz nebenbei räumt dieses Buch auch mit Vorurteilen auf und lässt uns die Bauernhoftiere besser verstehen.



Menzen, K.H. (2016). *Kunsttherapie in der Förder- und Heilpädagogik. Neurobiologische Grundlagen*. Heidelberg: Winter.

Das vorliegende Buch stellt die wichtigsten Aspekte von Beeinträchtigungen vor und diskutiert sie – dies besonders im Hinblick auf die Arbeit mit Bildern – dort, wo ein verbaler Zugang nicht mehr oder nur eingeschränkt möglich ist. Das sind: ADHS, Autismus, Demenz, insbesondere die Alzheimer-Erkrankung, das Downsyndrom, Geistige Behinderung, insbesondere das Fragile X-Syndrom, psychische/psychosoziale Handicaps nach Traumata/PTBS und Spastik. Auf der Basis aktueller neurobiologischer Forschung versucht der Band herauszufinden, wie hilfreich eine heil- und förderpädagogische Arbeit mit Bildern ist. An dieser Stelle führt das Buch auch in die grundlegenden kunsttherapeutischen Methoden ein und zeigt, wie der Mensch mit Behinderung mit Hilfe des Bildnerischen (Bilder, Plastiken, Performances) sich sozial wieder zu äussern in der Lage sieht.



Ritzenthaler-Spielmann, D. (2017). *Lebensentscheidungen bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Eine qualitative Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rezension von Corinne Wohlgensinger, FHS St. Gallen

Medizinisch-ethische Entscheidungen am Lebensende sind alles andere als einfach zu fällen. Die Herausforderung wird noch grösser, wenn von diesen Entscheidungen Menschen betroffen sind, die nicht in der Lage sind, selbstbestimmt in Behandlungen einzuwilligen oder diese abzulehnen. Hier gewinnen stellvertretende Entscheidungen, welche der Lebensqualität, dem Wohl und der Würde der Betroffenen Rechnung tragen, besonderes Gewicht. Die Autorin nähert sich in der vorliegenden Dissertation diesem anspruchsvollen und wenig erforschten Thema an, indem sie 18 Sterbengeschichten von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ins Zentrum stellt. An diesen zeigt sie eindrucksvoll auf, was es für Angehörige, medizinische und sonderpädagogische Fachpersonen

bedeutet, Entscheidungen zwischen Leben und Tod treffen zu müssen.

Das hochaktuelle Thema wird gleichermaßen respektvoll und ehrlich behandelt. Es wird in seinen Bezügen zu den Gebieten der Medizin, des Rechts, der Sonderpädagogik und vor allem der Ethik dargestellt und mit weiterführenden theoretischen Hinweisen versehen. Das Buch bietet damit eine gute Grundlage für die unentbehrliche Reflexion der schwierigen und noch viel zu wenig beachteten Frage der Lebensentscheidungen im Kontext von kognitiver Beeinträchtigung.

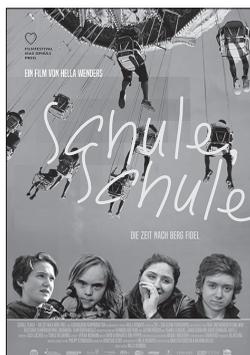
Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

Behinderung im Film



Radiance (2017). Ein Film von Naomi Kawase.

Die Autorin Misako Ozaki verfasst Audiodeskriptionen für Kinofilme. Als sie ihren ersten Entwurf zu einem Liebesdrama vorlegt, stossen ihre Formulierungen bei einer Testgruppe von Menschen mit einer Sehbehinderung auf Ablehnung: Zu ausführlich und zu subjektiv seien ihre Beschreibungen. Misako muss lernen, das Vorstellungsvermögen der Nichtsehenden zu respektieren und ihnen genügend Raum für eigene Interpretationen zu lassen. Besonders schroff fällt die Kritik des Fotografen Masaya Nakamori aus, der aufgrund einer Erkrankung sein Augenlicht verliert. Obwohl er sie heftig zurechtgewiesen hat, gelingt es ihm, Misakos Interesse und Ehrgeiz zu wecken. Seine Erläuterungen führen dazu, dass wir den neuen Film der japanischen Regisseurin Naomi Kawase mit anderen Augen sehen. Während der Fotograf Masaya allmählich erblindet, verändert sich unsere Wahrnehmung. Unwillkürlich lernen wir, genauer hinzuschauen.



Schule, Schule – Die Zeit nach Berg Fidel (2017). Ein Film von Hella Wenders.

In «Berg Fidel – Eine Schule für alle» begleitete die Filmemacherin Hella Wenders die vier Kinder David, Jakob, Anita und Lucas, als sie an der inklusiven Schule Berg Fidel in Münster zur Schule gingen. Die Schule nimmt Kinder ungeachtet körperlicher, geistiger und sozialer Unterschiede auf und arrangiert sich mit allen möglichen Beeinträchtigungen. In «Schule, Schule – Die Zeit nach Berg Fidel» dokumentiert Wenders den Werdegang von David, Jakob und Anita sowie ihrer ehemaligen Mitschülerin Samira, nachdem sie ihre alte Schule verlassen und an unterschiedliche weiterführende Schulen gewechselt haben. Dabei zeigt sie die verschiedenen Träume, Hoffnungen, Sorgen, Ängste und Nöte der vier Kinder und Jugendlichen, aber auch deren schulische und private Erfolge: David etwa komponiert Lieder, Jakob hat seine erste Freundin, Anita hat in der Schule zu kämpfen und Samira steckt in Problemen mit ihrer Clique.



Simpel (2017). Ein Film von Markus Goller.

Seit Kindheitstagen sind Ben und sein Bruder Barnabas ein Herz und eine Seele. Ein gewöhnliches Brüderpaar sind die beiden allerdings nicht, denn Barnabas ist mit seinen 22 Jahren geistig auf dem Stand eines Dreijährigen geblieben. Das hat ihm den Spitznamen «Simpel» eingebracht. Aber auch wenn Simpel hin und wieder eine fürchterliche Nervensäge ist, will Ben seinen Bruder nicht missen. Als ihre Mutter plötzlich stirbt und Simpel in ein Heim eingewiesen werden soll, lassen die Brüder das nicht zu. Zusammen flüchten sie und verbringen eine Nacht im Freien. Dann wird Ben klar: Um Simpel zu helfen, brauchen sie die Unterschrift ihres Vaters David, den sie seit 15 Jahren nicht mehr gesehen haben. Eine Odyssee beginnt, auf der die Brüder die Medizinstudentin Aria und deren Freund Enzo, einen Sanitäter, treffen.

Wenn nicht anders vermerkt, sind die DVDs im Fachhandel erhältlich.

Politik

CH

Anpassung des Asylverfahrens für unbegleitete Kinderflüchtlinge und Minderjährige. Wie und bis wann setzt der Bundesrat die Kinderrechtskonvention korrekt um? Interpellation (17.3773) vom 27.09.2017

Aufarbeitung Fall Jürg Jegge und weitere Missbrauchsfälle im Lichte der Reformpädagogik. Postulat (17.3281) 02.05.2017 → Stellungnahme des Bundesrates vom 16.08.2017

AG

Integration in Familien- und Erziehungsfragen im Asylwesen. Interpellation (17.276) vom 07.11.2017

BE

Einsatz von Praktikantinnen/Praktikanten in Kindertagesstätten. Interpellation (134/2017) vom 07.06.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 18.10.2017

Frühe Förderung zu Gunsten der Kinder in allen Regionen. Motion (133/2017) vom 06.06.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 18.10.2017

Schluss mit Notsituationen – für eine gute Förderung der Kleinsten! Motion (048/2017) vom 20.03.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 06.09.2017

BL

Bildungsqualität statt Abbau: Logopädie. Interpellation (2017/380) vom 28.09.2017

Unterstellung der Schulsozialarbeit / Gute Schulsozialarbeit braucht eine geeignete Organisation Motionen (2015/148 und 2015/149) → Bericht vom 12.09.2017

Lohnklasseneinreihung der Schulsozialarbeiter/-innen. Interpellation (2016/390) vom 01.12.2016 → Antwort des Regierungsrates vom 04.07.2017

SG

Wie weiter mit der Frühförderung? Interpellation (51.17.54) vom 13.06.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 22.08.2017

Erziehungskompetenz von Eltern fördern mit Bildungsgutscheinen. Interpellation (51.17.46) vom 13.06.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 10.10.2017

Kleinklassen als Qualitätsfaktor in der Volksschule. Interpellation (51.17.39) vom 13.06.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 29.08.2017

Teilintegration von Schülerinnen und Schülern einer Sonderschule in der Regelklasse ihrer Wohngemeinde und Lektionenzahl einer Sonderschule. Interpellation (51.17.26) vom 25.04.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 15.08.2017

SH

Gesamtheitlich optimierte Frühförderung fremdsprachiger Kinder. Postulat (2017/9) vom 20.10.2017

SO

Begabtenförderung aktiv fördern und weiterentwickeln. Interpellation (0203/2017) vom 08.11.2017

SZ

Stand und Weiterführung der Integrativen Brückenangebote. Interpellation (19/17) vom 19.09.2017

ZG

Aufhebung des Schulpsychologischen Dienstes. Motion (2743) vom 04.05.2017 → Bericht des Regierungsrates vom 03.10.2017

ZH

Steigende Zahlen von Sonderschülern nur im Kanton Zürich? Anfrage (269/2017) vom 02.10.2017

In dieser Rubrik wird auf eine Auswahl von für die Sonderpädagogik relevanten parlamentarischen Vorstössen hingewiesen.

Quelle

Parlamentarische Dokumentation des Informations- und Dokumentationszentrums IDES der EDK sowie Geschäftsdatenbanken von Bund und Kantonen

Agenda

April

Tagungen

14.04.2018

Basel

Mehrsprachigkeit in Sprachtherapie und Unterricht
Fünfter Treffpunkt Logopädie in Basel

Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Spezielle Pädagogik
und Psychologie
Steinentorstrasse 30
4051 Basel
Tel. 061 228 52 50
melanie.knorpp@fhnw.ch

23.04.2018–25.04.2018

Winterthur

Winterthurer Drehtage 2018

Zentrum für lösungsorientierte Beratung (ZLB)
Gertrudstrasse 17
8400 Winterthur
Tel. 052 222 42 53
www.zlb-schweiz.ch

Zusätzliche Weiterbildungen
finden Sie auf unserer Website
unter

www.szh.ch/weiterbildung

Kurse

04.04.2018–13.06.2018
Bern

**Förderansätze
der Textkompetenz**

PHBern
Institut für Weiterbildung
Weltstrasse 40
3006 Bern
Tel. 031 309 27 78
administration@iwm.phbern.ch
www.phbern.ch

11.04.2018–14.04.2018
Zürich

Lese- und Rechtschreibstörungen. Förderung zwischen selbstentdeckendem Lernen und Rechtschreib-Drill

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

12.04.2018–13.04.2018

Zug

Multimodale Kommunikation (Modul 2)

buk – Bildung für
Unterstützte Kommunikation
Ackerstrasse 3
6300 Zug
Tel. 044 711 55 60
info@buk.ch
www.buk.ch

12.04.2018–13.04.2018

Zürich

Sprachverständnisstörungen im Grundschulalter – Monitoring des Sprachverstehens

SAL – Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie
Feldeggstrasse 69
8008 Zürich
Tel. 044 388 26 90
info@shlr.ch
www.logopaedieschweiz.ch

18.04.2018–16.05.2018

Zürich

Die Urteilsfähigkeit erfassen

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

20.04.2018

Zürich

Mathematikunterricht inklusiv – Anforderungen und Möglichkeiten

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
Tel. 044 317 11 81
wfd@hfh.ch
www.hfh.ch

20.04.2018–21.04.2018

Luzern

Neue Ideen für die Stottertherapie

José Amrein

Winkelriedstr. 30

6003 Luzern

Tel. 079 376 92 55

info@praxis-amrein.ch

www.praxis-amrein.ch

20.04.2018–21.04.2018

Zürich

Verbale Entwicklungs-dyspraxie VED

SAL – Schweizerische Arbeits-

gemeinschaft für Logopädie

Feldeggstrasse 69

8008 Zürich

Tel. 044 388 26 90

info@shlr.ch

www.logopaedieschweiz.ch

20.04.2018–21.04.2018

Zürich

ADHS – Schülerinnen und Schüler wirkungsvoll unterstützen

Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik (HfH)

Schaffhauserstrasse 239

8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

wfd@hfh.ch

www.hfh.ch

25.04.2018–27.04.2018

Zug

Entwicklung von Interaktion, Kommunikation und Sprache (Modul 7)

buk – Bildung für

Unterstützte Kommunikation

Ackerstrasse 3

6300 Zug

Tel. 044 711 55 60

info@buk.ch

www.buk.ch

28.04.2018

Bern

Emotionen bewegen

PHBern

Institut für Weiterbildung

Weltstrasse 40

3006 Bern

Tel. 031 309 27 78

administration@iwm.phbern.ch

www.phbern.ch

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns bekannter, für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen relevanter Tagungen, Fortbildungskurse, Kongresse usw. ab dem übernächsten Monat nach Erscheinen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen zu den einzelnen Veranstaltungen wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.

Weiterbildungen melden

Ihre Weiterbildungen (Tagungen, Kongresse, Fortbildungskurse) können Sie online eintragen. Dazu brauchen Sie sich nicht zu registrieren.

Eine Auswahl der online publizierten Weiterbildungen wird in der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht.

[www.szh.ch/
weiterbildung-melden](http://www.szh.ch/weiterbildung-melden)

ZSB Zentrum für Systemische Therapie und Beratung
BERN



Aus der Praxis für die Praxis

Neuer Weiterbildungsgang am ZSB Bern:

Master of Advanced Studies ZSB in Systemischer Beratung und Pädagogik

MAS - ZSB, Umfang: 60 ECTS
Beginn: Mai 2018

Richtet sich an Personen aus dem psychosozialen Bereich, sowie Sozial- und Heilpädagogik, die sich fundierte, systemische Kompetenzen für ihre Arbeit im beraterischen und pädagogischen Umfeld aneignen möchten.

Ausführliche Informationen sowie Anmeldung unter www.zsb-bern.ch
Sekretariat: Villettemattstrasse 15, CH-3007 Bern, info@zsb-bern.ch

epi suisse Schweizerischer Verein für Epilepsie
Association suisse de l'Épilepsie
Associazione Svizzera per l'Epilessia



Ferienwochen für Kinder und Jugendliche mit Epilepsie

Personal mit Erfahrung in Sozial- oder Heilpädagogik gesucht

7. bis 14. April 2018 in Klosters GR
28. Juli bis 4. August 2018 in Stalden OW
4. bis 11. August 2018 in Stalden OW
6. bis 13. Oktober 2018 in Hallau SH

Mehr Informationen zur Funktion der Hauptleitung, den Aufgaben des Betreuungspersonals, den Anforderungen und der Entschädigung entnehmen Sie folgendem Link:
www.epi-suisse.ch/offene-stellen

Unter der Telefonnummer 043 488 68 80 geben wir Ihnen gerne Auskunft. Wir freuen uns auf Sie!

ParEpi die Elternorganisation von Epi-Suisse
Epi-Suisse, Seefeldstrasse 84, Postfach 313, CH-8034 Zürich
T +41 43 488 68 80, info@epi-suisse.ch, www.epi-suisse.ch



Individuell fördern mit TEACCH – Mit Strukturierung und Visualisierung in der Regelschule unterrichten

Im Umgang mit der Heterogenität an Schulen sind klassische didaktische Methoden nicht mehr ausreichend um den Lernanforderungen von allen Schülern gerecht zu werden.

Das TEACCH Konzept, ein Konzept, welches in den 60er Jahren in den USA zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung entwickelt wurde, besagt, dass eine genaue Strukturierung und Visualisierung im Raum, Zeit sowie beim angebotenen Material von grossem Nutzen im Schulalltag ist.

Aus Überzeugung, dass der TEACCH Ansatz eine geeignete Fördermethode für alle Kinder, nicht nur Kinder mit ASS, sein kann, haben die Autorinnen Nora Eggel und Vanessa Manser in ihrer Masterarbeit von 2015 einen Versuch der Umsetzung dieses Ansatzes in der Regelschule gewagt. Die theoretisch herausgearbeiteten Inhalte bestätigen, dass TEACCH ein wirksamer Ansatz zur Individualisierung in heterogenen Gruppen ist. Um diese rein theoretisch beleuchteten Ergebnisse auch praktisch erfahrbar zu machen, wurden von den Autorinnen eine praxisbezogene Broschüre mit den TEACCH Ansätzen, sowie verschiedene TEACCH Materialien erstellt, welche an sechs Testklassen erprobt wurden.

Beobachtungsdaten sowie Interviews mit den Lehrpersonen haben den Erfolg dieses Förderansatzes in der Regelschule bestätigt und besonders die hohe Motivation der Kinder beim Lernen mit TEACCH unterstrichen. Leseprobe:



Hundertertafel

-  Erweiterung des Zahlenraums, Orientierung im 100er-Raum
-  Zahlplättchen im Hundertfeld an der richtigen Position einsetzen
-  Erweiterung durch Resultate von Rechnungen oder auch auf den sprachlichen Bereich mit dem Alphabet übertragbar etc.

Die erarbeitete Broschüre kann bezogen werden unter www.teacch.ch.



Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung

Kinderschutz und systemisches Elterncoaching
 Fachleute in der Elternberatung lernen in diesem Seminar eine konsequent lösungs- und ressourcenorientierte Art der Beratung im Kontext Kinderschutz kennen.
 Dozent: Rainer Kreuzheck
 Datum: 07.–08. März 2018

Marte Meo Einführungstag
 Die Methode baut auf den «leisen Momenten des Gelingens» auf und will Fachleute unterstützen, ihre Klienten in ihren Kompetenzen zu stärken.
 Dozentin: Marianne Egloff
 Datum: 13. März 2018

Systemisches Elterncoaching
 Die Eltern streiten sich wegen der Sucht der Mutter täglich lauthals. Ein Kind verkriecht sich immer mehr, das andere ist aggressiv und auffällig in der Schule. Durch Ihre engagierte Teilnahme an der elf täglichen Weiterbildung werden Sie für solche und noch ganz andere Situationen gewappnet sein.
 Leitung: Marianne Egloff
 Beginn: 19. März 2018 (Dauer 11 Tage)

Kinder mit hohem Potenzial erkennen, stärken und begleiten
 Null Bock und hoch sensibel? Aggressiv und aufmüpfig? Vielleicht lohnt sich ein neuer Blick! Diesen erhalten Sie mit der zweitägigen Fortbildung.
 Dozentin: Karin Schmid
 Datum: 28.–29. Mai 2018

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung
 Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, Tel. 044 362 84 84
 Information und Anmeldung: www.ief-zh.ch, ief@ief-zh.ch



Fachhochschule Nordwestschweiz
 Pädagogische Hochschule

Certificate of Advanced Studies (CAS)

Theaterpädagogik

Erproben Sie theaterpädagogische Formen in Unterricht und Schule. Setzen Sie sich mit Theorien auseinander und erleben Sie exemplarische Einblicke in die Praxis. Inszenieren Sie ein eigenes Theaterprojekt.

Kooperation
 PH ZH, SWCH Schule und Weiterbildung Schweiz

Zielgruppe
 Lehrpersonen aller Stufen, Heilpädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen

Nächste Durchführung
 Juli 2018

Kontakt
regina.wurster@fhnw.ch
andi.thuerig@phzh.ch

www.fhnw.ch/wbph/cas-tp

Lucerne University of Applied Sciences and Arts

HOCHSCHULE LUZERN

Soziale Arbeit



Certificate of Advanced Studies

CAS Soziale Arbeit in der Schule

Dauer: Mai 2018 bis März 2019

Weitere Informationen: www.hslu.ch/c160

FH Zentralschweiz

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

CAS Von der Schule zum Beruf

Begleitung von Jugendlichen zwischen Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit

Die Begleitung Jugendlicher bei Berufswahl und Berufsintegration ist anspruchsvoll. Der gemeinsame Lehrgang der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und der Pädagogischen Hochschule FHNW vermittelt fundiertes Grundlagenwissen und ermöglicht in engem Praxisbezug die Erweiterung Ihrer Handlungskompetenzen.

- **Profil A: Fachlehrer/Fachlehrerin Berufswahlunterricht EDK; März 2018 bis März 2019**
- **Profil B: Berufsintegrationscoach; März 2018 bis Januar 2019**

Informationsabend: Donnerstag, 25. Januar 2018, 19.00–20.00 Uhr, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Von Roll-Strasse 10, Olten (Anzeigetafel beachten).

Information und Anmeldung: Rahel Lohner Eiche, Kurskoordinatorin, T +41 61 337 27 24
rahel.lohner@fhnw.ch

www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik
www.fhnw.ch/de/weiterbildung/soziale-arbeit

Grafomotorik & Basisschrift



- Grafomotorische Förderung und Therapie
- Aufbau der Schreibfertigkeit: Grundbewegungen - Basisschrift - Handschrift - Tastatur
- Basisschrift: Grundwissen und Können

Kurs:	Samstag 3. März 2018
Ort: Zürich Nähe HB	Zeit: 8.45 -16.45 Fr. 350.-
Anmeldung bis 20. Febr.18 grafo-shop.ch/kurse	

Kursleitung: Dr.phil. Bruno Mock bruno.mock@phtg.ch
Psychomotoriktherapeut EDK, Dozent Schriftdidaktik PHTG
Lehrmittelautor: Basisschrift, schubi.ch

HfH-Tagung

Frühe Bildung – Eltern erreichen

Mittwoch, 24. Januar 2018

Wenn Frühe Förderung Familien mit besonderen Risiken nicht erreicht, kann sie ihre Ziele nicht erfüllen, nämlich Kindern zu helfen, sich gesund zu entwickeln und bereits ab Geburt zu lernen. An Beispielen, wie der ZEPPELIN-Studie, zeigen Experten und Expertinnen, wie es gelingen kann.

Weitere Informationen und Anmeldung über www.hfh.ch/tagungen oder tagungen@hfh.ch

HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

SCHWEIZERSCHULE BARCELONA ESCUELA SUIZA DE BARCELONA

AUSLANDERFAHRUNG? – ¡BIENVENIDO/A A BARCELONA!

Wir sind eine offiziell anerkannte Auslandschweizerschule und befinden uns im Zentrum Barcelonas. Unser Angebot umfasst alle Stufen vom Vorkindergarten bis zum Gymnasium mit eidgenössisch anerkannter Matura. Die Schule wird als private Tagesschule geführt und gegenwärtig von rund 670 Schülerinnen und Schülern verschiedener Nationalitäten besucht, welche von einem internationalen Team unterrichtet werden.

Auf den 1. September 2018 suchen wir

Heilpädagoge/in für Kindergarten und Primarschule (80%), ev. in Kombination mit Unterricht an der Primarschule

Weitere Information finden Sie unter www.escuelasuizabcn.es oder www.educationsuisse.ch.

Bewerbungsfrist bis 9. Februar 2018.

Bei Fragen wenden Sie sich an anamontanes@escuelasuizabcn.es

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

SWISS
GOVERNMENT APPROVED
SCHOOL

Edition SZH/CSPS

Die hier aufgeführten Publikationen können bei der Edition SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern bestellt werden.

Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61, edition@szh.ch, www.szh.ch → Shop

Wirkung frühkindlicher Betreuung auf den Schulerfolg

Follow-up der Studie

«Schulerfolg von Migrationskindern»
(HfH-Reihe 31)

Andrea Lanfranchi & Waltraud Sempert

2012, 193 S., CHF 42.50

ISBN: 978-3-905890-09-9 (Bestellnummer: B277)

Könnten Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule erfolgreicher sein, wenn sie in Kindertagesstätten betreut würden? Die Autoren dieses Buches bejahen diese Frage. Voraussetzung ist allerdings, dass die familienergänzende Betreuung im Vorschulalter qualitativ hochstehend ist und die Institutionen über qualifiziertes Personal verfügen. Neben der Förderung der Kinder müssten oft auch die Eltern in ihrer Erziehungsrolle gestärkt werden. Gefragt sind heutzutage nicht mehr die Kinderkrippen mit dem Fokus auf Betreuung, sondern Einrichtungen, die Kindern Bildungsangebote, vor allem in den Bereichen Sprachförderung, kognitive Anreicherung und soziale Erziehung machen. Das Buch gibt einen Überblick zu aktuellen Fragen der Bildungsungleichheit und der Bedeutung frühkindlicher Kinderbetreuung bei ungleich verteilten Bildungschancen. Die Autoren fassen die Resultate der Studie «Schulerfolg von Migrationskindern» zusammen und geben Fachleuten aus Praxis, Forschung und Bildungspolitik sowie Studierenden Impulse für die Optimierung der Angebote.

Gemeinsam für Vielfalt

Briefe an eine Lehrerin

Georg Bühler-García

2017, 325 S., CHF 35.00

3. erweiterte und überarbeitete Auflage

ISBN: 978-3-905890-28-0 (Bestellnummer: B280)



«Werden wir auf dem Weg der schulischen Inklusion vorwärts kommen? Lassen wir uns da von einem Traum narren, einer unerreichbaren Utopie?» Auf diese Fragen einer Lehrerin antwortet der Autor dieses Buches mit vierzehn Briefen. Ausgangspunkt seiner Auseinandersetzung bilden konkrete Situationen aus dem Schul- und Lebensalltag der Schweiz und Mittelamerikas. Mit Bezug zu Paulo Freire, Martin Buber und zur kulturhistorischen Theorie bringt er eine dialogische Perspektive ins Spiel und setzt sie in Bezug zu aktuellen Bezugspunkten inklusiver Pädagogik. Dabei kommen grundlegende Herausforderungen zur Sprache, die auf dem Weg zur «Schule für alle» nur in Kooperation gemeistert werden können. «Gemeinsam für Vielfalt» ist Aufruf und Programm zugleich: Es braucht eine gemeinsame Entscheidung für die Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen. Das Buch richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, an Heilpädagogische Lehr- und Fachpersonen, Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Schulleitungen, Studierende der Fächer Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie sowie bildungspolitisch Engagierte und an inklusiven Bildungsprozessen Interessierte. Besonders eignet es sich, um ausgehend von den beschriebenen Situationen in Schulkollegien inklusionsspezifische Fragen zur Sprache zu bringen und diese im Wechselspiel von Lektüre und Dialog gemeinsam zu klären.

Sonderpädagogische Forschung in der Schweiz, Band 1 und 2



Barbara Egloff

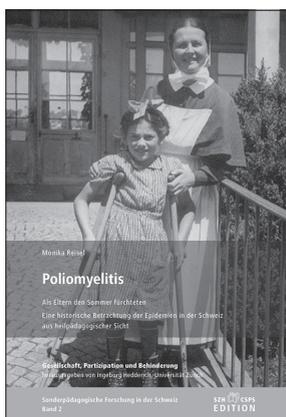
Selbstbestimmt unterstützt durch Assistenz

Eine empirische Untersuchung zur Einführung und Umsetzung des Assistenzbeitrags in der Schweiz

SZH-Forschungsreihe: Sonderpädagogische Forschung in der Schweiz, Band 1

2017, 270 S.

ISBN: 978-3-905890-29-7 (Bestellnummer: B291)



Monika Reisel

Poliomyelitis. Als Eltern den Sommer fürchteten

Eine historische Betrachtung der Epidemien in der Schweiz aus heilpädagogischer Sicht

SZH-Forschungsreihe: Sonderpädagogische Forschung in der Schweiz, Band 2

2017, 310 S.

ISBN: 978-3-905890-30-3 (Bestellnummer: B292)