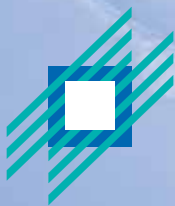
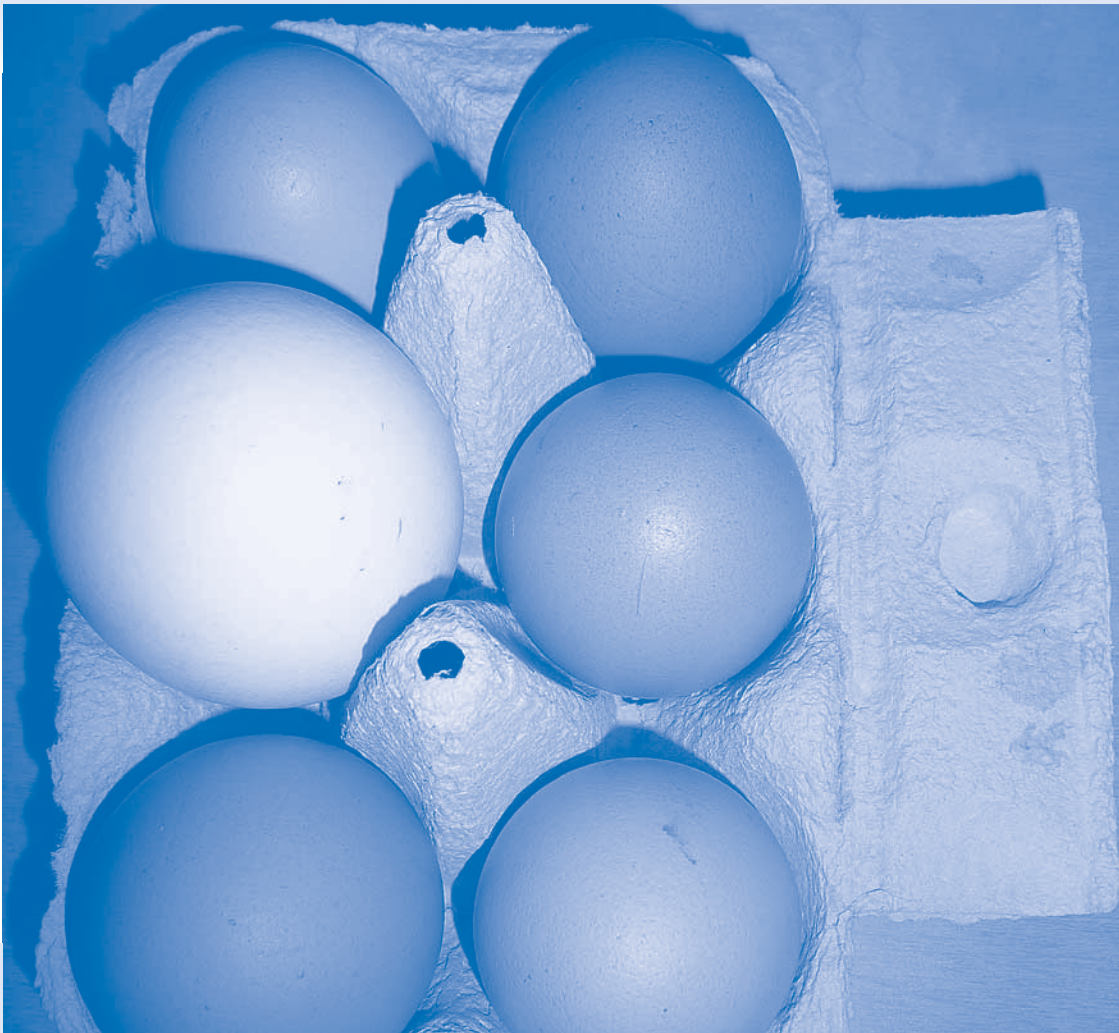


1.2011

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione
Nr. 1/Jg. 37 - No 1/Vol. 37 - 2011

P & E

Zeitschrift der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJ.P · Revue d'Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence ASPEA · Rivista dell'Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva ASPEE



**Integration -
Die Vielfalt der Erscheinungen**

**Intégration -
La multiplicités de ses aspects**

Herausgeberin	Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP
Editeur	Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence ASPEA
Editore	Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva ASPEE
Geschäftsstelle	SKJP / ASPEA / ASPEE, Postfach 4720, 6002 Luzern
Secrétariat	Tel. +41 (0) 41 420 03 03 · Fax +41 (0) 41 420 03 82
Secreteriato	info@skjp.ch · www.skjp.ch · www.aspee.ch
Redaktion	Marie-Claire Frischknecht , Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Gutenbergstr. 27c,
Rédaction	8640 Rapperswil SG, 055 210 52 18, mc.frischknecht@swissonline.ch (Redaktionsleitung)
Redazione	Walo Dick , Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP SPD, Bielstr. 9, 4500 Solothurn, Tel. 032 627 29 61 · walo.dick@dbk.so.ch Philipp Ramming , Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP Falkenriedweg 65, 3032 Hinterkappelen, Tel. 031 901 15 24 · philipp.ramming@dplanet.ch Margret Trommer , Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, SPD Opfikon-Glattbrugg, Oberhauserstr. 3, 8152 Glattbrugg, Tel. 044 829 84 80, margret.trommer@opfikon.ch

Layout	Berti Druck AG, Bildastr. 22, 8640 Rapperswil Tel. 055 220 53 53 · www.bertidruck.ch
Druck	Berti Druck AG, Bildastr. 22, 8640 Rapperswil, Tel. 055 220 53 53
Cartoons	Ernst Mattiello, Unterfeldstr. 35, 4571 Lüterkofen Tel. 032 677 30 10 · ernst@mattiello.ch · www.mattiello.ch
Auflage	1300 Ex.

P&E erscheint zweimal jährlich im Mai und November. Es bietet Raum für praktischen Erfahrungs- und Meinungsaustausch in der Kinder- und Jugendpsychologie, für grundsätzliche und/oder berufspolitische Reflexionen kinder- und jugendpsychologischer erziehungsberaterischer Tätigkeit sowie für fachlich wissenschaftliche Schwerpunktartikel. Beiträge werden von der Redaktion gern entgegengenommen (Redaktionsschluss 20. Februar/20. August).

P&E paraît deux fois par an en mai et novembre. Son but est l'échange d'informations et la communication d'expériences, de réflexions fondamentales et même d'opinions sur la profession et l'activité pratique dans le domaine de la psychologie de l'enfance et de la adolescence. Il veut offrir à ses lecteurs la possibilité de donner leurs avis sous forme quiconque; soit comme articles, lettres, etc. Toute contribution peut être envoyée à l'adresse de la rédaction. (Clôture de la rédaction: 20 février/20 août).

P&E appare due volte l'anno in maggio e in novembre. Ha lo scopo di permettere lo scambio d'esperienze e d'opinioni nel campo della psicologia dell'età dello sviluppo, di contribuire ad una riflessione e ad una discussione su argomenti professionali e inoltre di offrire ai propri lettori la possibilità di esprimere i propri convinimenti e le proprie idee sotto forma di articoli, lettere, ecc. Contributi possono essere inviati alla redazione. (Chiusura redazione 20 febbraio/20 agosto).

Preis	Einzelnummer/Prix du numéro/Numero separato	CHF 12.–
Prix	Jahresabonnement/Abonnement annuel/	
Prezzo	Abbonamento annuale	CHF 20.–

Titelfoto: «Integration – ein Kinderspiel?» Foto von Marie-Claire Frischknecht

Photo de la page de titre: «Intégration – un jeu d'enfants?» Photo de Marie-Claire Frischknecht

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Editorial // Marie-Claire Frischknecht	4
Aus dem Vorstand // Roland Buchli <i>Nouvelles du comité</i>	6
SCHWERPUNKTTHEMA: INTEGRATION – DIE VIELFALT DER ERSCHEINUNGEN	
Weshalb die Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung grundsätzliche Fragen trifft // Ch. Liesen <i>L'intégration de personnes avec handicap mental touche à des questions fondamentales... pourquoi?</i>	8
MARTE MEO ein Konzept des Interaktiven Coaching zur Unterstützung der sozialen und kommunikativen Entwicklung // Irène Baeriswyl-Rouiller <i>MARTE MEO un concept de guidance interactive pour soutenir le développement social, émotionnel et communicatif</i>	16
Integration: Grundsätzliches zu einem sperrigen Thema // Daniel Schweingruber <i>Intégration: Réflexions fondamentales sur un thème relativement ardu</i>	24
Beobachtung zur Integration an der Universität und ETH Zürich am Beispiel von Secondo-Schicksalen // Ueli Frischknecht <i>Observations concernant l'intégration à l'Université et à l'École polytechnique fédérale de Zurich à l'exemple de destins d'enfants de deuxième génération</i>	29
Integration: Die Klasse ist voll? // Matthias Obrist <i>Intégration: La classe est-elle pleine?</i>	38
REZENSIONEN	
Rezensionen	42
VERBANDSTEIL	
Denkpause Luzern // Josef Stamm	48
Im Gespräch mit Philip Jaffée // Philipp Ramming	52
PRAXISFORSCHUNG	
Praxisforschung MAS DDPC <i>Recherche pratique MAS DDPC</i>	55
Praxisforschung EB Bern <i>Recherche pratique EB Bern</i>	57



Marie-Claire Frischknecht

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser

Die Forderung nach einer «Schule für alle» beschäftigt die Volksschule intensiv. Gerne hätten wir einen Artikel präsentiert, welcher die Ursprünge dieser Entwicklung aufgezeigt hätte, nicht zuletzt aus dem Gedanken heraus, den Vätern des Integrationsgedankens eine Stimme zu geben. Aber unter den «Vätern» fand sich kein Autor der dafür Zeit investieren wollte. Das Thema Integration erlebten wir so, wie die Schule es manchmal empfindet: Wir fühlten uns etwas im Stich gelassen von denjenigen, die vor Jahren so inbrünstig dafür plädierten. Also mussten wir das Thema anders anpacken, nämlich Autorinnen und Autoren finden, die sich Gedanken machen zur Bewältigung der inzwischen etablierten «Forderung nach Integration».

«Der Grundsatz der Integration ist unbestritten und auch gesetzlich geregelt» konstatiert **Christian Liesen** von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich in seinem Artikel, in dem er der Frage nachgeht, welche Folgen diese Gesetzgebung auf das Berufsverständnis eines Regelschullehrers oder einer -lehrerin hat, wenn es darum geht ein Kind mit geistiger Behinderung zu integrieren.

Für **Daniel Schweingruber**, Leiter Pädagogik und Schulentwicklung der Schulgemeinde Rapperswil-Jona erfordert die Umsetzung des Integrationsgedankens für die Schule ein hohes Mass an Weiterentwicklung,

obschon es aktuell nicht an Kreativität, Fachwissen, Toleranz und gutem Willen mangelt.

Dass «Integration» in der Schule mittlerweile ein strapazierter Begriff ist, stellt der Leiter des SPD Horgen, **Matthias Obrist** fest. Er vermittelt uns ein Stimmungsbild, davon, wie er in der Rolle des Schulpsychologen in Lehrerzimmern das Thema wahrnimmt und zeigt auf, mit welchen neuen Anforderungen die Schulpsychologie durch die «Umsetzung Integration» konfrontiert wird. Die Integration von Kindern mit unterschiedlichsten Bedürfnissen führt dazu, dass die Schule vermehrt auf Hilfe von externen Fachleuten angewiesen ist, weshalb an «runden Tischen» zuweilen bis zu zehn Personen teilnehmen. **Irène Baeriswyl**, Psychotherapeutin in privater Praxis und Dozentin an der Universität Fribourg, zeigt auf, welcher Beitrag von psychotherapeutischer Seite her möglich ist um Eltern, Lehrpersonen und andere Fachleute zu unterstützen, wenn es um die Förderung von Kindern im autistischen Spektrum geht.

Sprach man früher von Integration, meinte man vor allem die Integration von Kindern aus fremdsprachigen Familien, die sogenannten «Secondos». Eine hohe Integrationsleistung haben diese erbracht, wenn sie das Gymnasium erfolgreich durchlaufen haben und die Universität besuchen können. **Ulrich Frischknecht** von der psychologischen Beratungsstelle für Studierende der Universität Zürich und ETH Zürich geht in diesem Zusammenhang auf exemplarische Einzelschicksale ein, welche aufzeigen, dass Integration auch noch im Hochschulstudium einen hohen Preis fordern kann.

Ich wünsche Ihnen eine spannende Lektüre!

Für das Redaktionsteam
Marie-Claire Frischknecht

Themen-Vorschau

P&E 2.11: «Komplementäre Behandlungsmethoden»

P&E 1.12: «Geschwister»

Beiträge und Empfehlungen für Autor/innen nimmt die Redaktion gerne entgegen.

Editorial

Chères lectrices, chers lecteurs

La revendication d'une «école pour tous» représente actuellement une préoccupation majeure de l'école publique. Nous aurions volontiers présenté un article à ce sujet décrivant les origines de cette évolution, ne serait-ce que pour donner une voix aux pères de l'idée d'intégration. Mais aucun «père» n'a investi le temps nécessaire. Le thème de l'intégration nous a donc valu des sentiments analogues à ceux que ressent parfois l'école: l'impression d'être laissé en plan par ceux-là même qui, il y a quelques années, s'époumonaient tant en faveur de l'idée d'intégration. De sorte que nous avons dû prendre l'affaire par un autre bout: nous avons recherché des auteurs prêts à réfléchir à la question d'une maîtrise, à l'heure actuelle, de «l'exigence d'intégration» établie entre temps.

«Le principe d'intégration est incontesté et du reste réglementé dans la loi» constate dans son article **Christian Liesen**, de la Haute école intercantonale de pédagogie curative de Zurich. Il se penche sur la question de savoir quel sera l'impact de cette législation sur la conception que se fait de sa profession une institutrice ou un instituteur ordinaire lorsqu'il s'agira d'intégrer un enfant atteint d'un handicap mental.

Pour **Daniel Schweingruber**, responsable du service de pédagogie et de développement scolaire de la communauté scolaire Rapperswil-Jona, la concrétisation de l'idée d'intégration présuppose un très important développement de l'école, elle qui pourtant ne manque pas à l'heure actuelle de créativité, de savoir spécialisé, de tolérance et de bonne volonté.

Matthias Obrist, responsable du service de psychologie scolaire de Horgen, constate quant à lui que le terme «d'intégration» est aujourd'hui usé jusqu'à la corde en milieu scolaire. Il nous décrit la manière dont il ressent le thème dans son rôle de psychologue scolaire à la salle des maîtres, et il montre à quelles nouvelles

exigences la psychologie scolaire se voit confrontée en raison de l'exigence de «concrétisation de l'intégration». L'intégration d'enfants aux besoins les plus divers fait que l'école dépend davantage de l'aide de spécialistes de l'extérieur, si bien que les tables rondes actuelles réunissent facilement jusqu'à dix personnes.

Irène Baeriswyl, psychothérapeute avec cabinet privé et professeur à l'Université de Fribourg, montre quelle contribution est possible, du point de vue psychothérapeutique, pour soutenir parents, enseignants et autres spécialistes lorsqu'il s'agit de promouvoir des enfants présentant des troubles du spectre autistique.

Naguère, la notion d'intégration se rapportait avant tout à des enfants de familles de langue étrangère, dits «secondos». Aujourd'hui, on juge leur intégration hautement réussie lorsqu'ils ont terminé le gymnase et pu aller à l'Université. **Ulrich Frischknecht**, du service de conseil psychologique pour étudiants de l'Université de Zurich et de l'EPFZ, évoque quelques destins représentatifs de ce point de vue, qui montrent à quel point l'intégration, même au niveau universitaire, ne s'obtient parfois qu'au prix de lourds sacrifices.

Je vous souhaite bonne lecture!

Pour l'équipe de rédaction

Marie-Claire Frischknecht

Thèmes des prochaines éditions

P&E 2.11: «Méthodes de traitement complémentaires»

P&E 1.12: «Frère et sœur»

La rédaction accueille avec plaisir toutes contributions et recommandations à l'adresse des auteur/es.



Roland Buchli
Präsident SKJP
Président de l'ASPEA

Aus dem SKJP Vorstand

Umfrage zur Schulpsychologie

Im Rahmen des MAS-DDPC (Master of Advanced Studies in Developmental Diagnostics and Psychological Counseling) an der Universität Basel führen zwei Kolleginnen im Auftrag der SKJP eine Datenerfassung (mittels Fragebogen) zur Situation der Schulpsychologie in der Schweiz durch. Die Ergebnisse werden anschliessend im P&E publiziert bzw. bei der Geschäftsstelle SKJP erhältlich sein.

Neue Berufsordnung FSP

Der SKJP-Vorstand beteiligt sich an der Vernehmlassung der FSP zur neuen Berufsordnung. Der Entwurf entspricht weitestgehend den Vorstellungen der SKJP. Sie hat mit der letzten Statutenrevision ihre eigene Berufsordnung ausser Kraft gesetzt und hält sich an jene der FSP.

«Denkpause»

Rund 40 engagierte SKJP-Mitglieder nahmen sich am 23. September 2010 im würdigen Rahmen des Grand Hotel National in Luzern Zeit, über die SKJP nachzudenken. Dabei wurden Themen wie Verbandsstrukturen, Nachwuchsförderung, Identität/Selbstverständnis, Fachlichkeit und Ressourcen/Angebote aufgegriffen. Die Ergebnisse werden in nächster Zeit in verschiedenen SKJP-Gremien weiter bearbeitet.

Rat der Weisen

Als erstes konkretes Ergebnis der SKJP-Denkpause hat sich ein «Rat der Weisen» (s.g. Gruppe 60+) gebildet. Er zielt primär auf die erfahreneren und pensionierten

Mitglieder und versteht sich als Echo- und Visionsgremium für die SKJP-Verantwortlichen. **Heinz Bösch**, ex-Präsident und Ehrenmitglied der SKJP, hat sich spontan bereit erklärt, dieses Gremium zu koordinieren.

Kindes- und Erwachsenenschutzrecht

Die Anordnung von Kindes- und Erwachsenenschutzmassnahmen werden künftig gemäss Revision ZGB überregionale Fachbehörden wahrnehmen. Die «Konferenz der Kantone für Kindes- und Erwachsenenschutz» (KOKES) hat in diesem Zusammenhang Empfehlungen herausgegeben. Von Seiten der Kinder- und Jugendpsychologie hat SKJP-Mitglied **Martin Inversini** einen entsprechenden Input gegeben. (www.skjp.ch/de/akt/documents/KOKESPad_-PsychReferat.pdf)

Gegenbesuch aus Russland für die SKJP

Die russischen Kolleginnen und Kollegen, die unsere 15 SKJP-Mitglieder in Moskau und Samara vor einem Jahr äusserst herzlich aufgenommen haben, kommen auf Gegenbesuch in die Schweiz. **Jürg Forster** und seine Frau legen sich erneut mächtig ins Zeug und realisieren zusammen mit der SKJP den Gegenbesuch in der Schweiz vom 10.–24. April 2011. Vorgesehen sind u.a. Instituti-onsbesuche in Zürich, Basel und der Innerschweiz sowie das Sechseläuten in Zürich, Stadtbesuche in Basel und Luzern, Ausflüge ins Freilichtmuseum Ballenberg und das Suworow-Denkmal in Andermatt.

Zu guter Letzt: SKJP – international gefragt

Gemäss Analyse der Besuchsfrequenzen in der Zeit vom 18.01.–16.10.10 wurde die Homepage (www.skjp.ch) insgesamt 23'968 mal besucht (Tagesdurchschnitt: 88 Besuche). Dabei wurden 77'821 Seiten aufgerufen. Die Besuche stammen aus 69 Ländern (vor allem: CH 22'662, D 672, F 111, A 81, FL 69, USA 59, UK 34) und u.a. aus Mauritius, Albanien, Kasachstan, Vereinigte Arabische Emirate und Taiwan. Ein offensichtlich sehr Interessierter aus Venezuela besuchte die Homepage 28 Minuten lang!

Fragen?

Die Geschäftsstelle gibt gerne entsprechende Auskunft (info@skjp.ch oder 041 420 03 03).

Roland Buchli
 Präsident SKJP

Nouvelles du comité de l'ASPEA

Sondage sur la psychologie scolaire

Dans le cadre du MAS-DDPC (Master of Advanced Studies in Developmental Diagnostics and Psychological Counseling) de l'Université de Bâle, deux collègues procèdent, sur mandat de l'ASPEA, à l'aide d'un questionnaire, à une collecte de données sur la situation de la psychologie scolaire en Suisse. Les résultats seront publiés dans le P&E et pourront être commandés au Secrétariat ASPEA.

Nouvelle ordonnance professionnelle FSP

Le comité ASPEA participe à la consultation de la FSP sur la nouvelle ordonnance professionnelle. Le projet correspond très largement aux représentations de l'ASPEA. Lors de sa dernière révision des statuts, elle a aboli son propre règlement professionnel et s'en tient à celui de la FSP.

«Une pause de réflexion»

Une quarantaine de membres engagés de l'ASPEA a pris le temps le 23 septembre 2010, dans le noble cadre du Grand Hôtel National à Lucerne, de se livrer à une réflexion sur l'ASPEA. Les thèmes évoqués ont été très divers: structures de l'association, promotion de la relève, identité/image de soi, spécialisation et ressources/offres. Le traitement des résultats se poursuivra ces prochains temps dans diverses instances ASPEA.

Le Conseil des sages

Premier résultat concret de cette séance de réflexion de l'ASPEA: la création d'un Conseil des sages (un «Groupe 60+»). Il vise notamment à réunir les membres les plus expérimentés ou même retraités, et se veut une source d'échos et de visions d'avenir pour les responsables de l'ASPEA. **Heinz Bösch**, ancien président et membre d'honneur de l'ASPEA, s'est spontanément déclaré prêt à coordonner cette instance. Entre temps, il a convoqué une séance le 1^{er} mars 2011 à 10 h 00 (Vereinigung Zürcher Psychologinnen und Psychologen, Sonneggstrasse 26, 8006 Zurich).

Nouveau droit tuteur pour la protection de l'enfant et de l'adulte

La prescription de mesures de protection de l'enfant et de l'adulte incombera désormais, suite à la révision du CC, à des autorités spécialisées suprarégionales. La Conférence des cantons en matière de protection des mineurs et des adultes (COPMA) a publié des recommandations en la matière. Côté psychologie de l'enfance et de l'adolescence, **Martin Inversini**, membre de l'ASPEA, a lancé un input dans le même sens (www.skjp.ch/de/akt/documents/KOKESPad_PsychReferat.pdf).

Visite de nos collègues russes rendue à l'ASPEA

Les collègues russes qui avaient si chaleureusement accueilli nos 15 membres ASPEA à Moscou et Samara il y a de cela un an nous rendront notre visite en Suisse. **Jürg Forster** et son épouse s'engagent à nouveau à fond et organisent cette visite en Suisse du 10 au 24 avril 2011 en collaboration avec l'ASPEA. Notamment au programme: des visites d'institutions à Zurich, à Bâle et en Suisse centrale, le Sechseläuten à Zurich, des tours de ville à Bâle et Lucerne, des excursions au Musée de plein air de Ballenberg et au Monument de Suvorov à Andermatt.

Last not least: l'ASPEA – connue à l'étranger

Une analyse des fréquences de visite sur notre site Internet entre le 18.01 et le 16.10.10 (www.skjp.ch) montre qu'il a reçu 23'968 visites (moyenne journalière : 88). 77'821 pages ont été consultées, dont avant tout les suivantes: «Page d'accueil», «Postes», «Stages», «Vue d'ensemble CFP» et «Actualité». Les visites proviennent de 69 pays (CH 22'662, D 672, F 111, A 81, FL 69, Etats-Unis 59, UK 34) ainsi qu'Île Maurice, Albanie, Kazakhstan, Emirats Arabes Unis et Taiwan. Une personne manifestement très intéressée du Venezuela est restée pas moins de 28 minutes sur le site!

Avez-vous des questions?

Le Secrétariat, que dirige **Josef Stamm**, vous renseignera volontiers (info@skjp.ch ou 041 420 03 03).

Roland Buchli
Président de l'ASPEA



Christian Liesen

Weshalb die Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung grundsätzliche Fragen trifft

Zu wenig Ressourcen, zu wenig Personal, Belastung statt Entlastung, Überforderung statt gute Förderung, die Sorge, den Kindern nicht gerecht zu werden – eine gewisse Problemunruhe ist bei allem guten Willen zur Integration derzeit nicht zu leugnen.¹ Natürlich will niemand das Rad zurückdrehen. Doch wie weit es mit der Integration noch gehen soll, fragen sich viele. Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung spitzt diese Fragen besonders zu.

L'intégration de personnes avec handicap mental touche à des questions fondamentales... pourquoi?

Trop peu de ressources, trop peu de personnel, surcharge plutôt que décharge, on vous en demande trop au lieu de vous aider, et vous avez peur de ne pas donner aux enfants ce dont ils ont besoin – en dépit de toute la bonne volonté, certains problèmes freinent indéniablement le processus d'intégration. Personne ne prétend revenir en arrière, cela va de soi. Mais beaucoup se demandent jusqu'où il convient de pousser l'intégration. L'intégration des enfants et des adolescents atteints d'un handicap mental est un cas particulièrement intéressant.

Die Makroebene: Integration als Richtgrösse

Es gibt Orte, an denen die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung in den Klassenverband ausserordentlich gut klappt, wo sie einfach dazugehören und in Klasse, Schule und Umfeld akzeptiert und gern gesehen sind. Anderenorts erscheint dies ausgeschlossen. Man fühlt sich dort nicht gerüstet und auch nicht zuständig, zumal es doch spezialisierte heilpädagogische Schulen gibt. Ist die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung also abhängig vom Kontext und vom guten Willen? Es scheint so. Dabei ist der Grundsatz der Integration unbestritten und auch gesetzlich geregelt:

- Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, in Kraft seit 2004) verpflichtet die Kantone in Art. 20 Abs. 2, die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule zu fördern.
- Die Bundesverfassung (BV) hält mit Art. 62 Abs. 1 fest, dass allen Kindern ein ausreichender Grundschulunterricht offenstehen muss (in Kraft seit 2008). Dabei gilt das Gebot der Rechtsgleichheit. Insbesondere darf niemand diskriminiert (hinsichtlich seiner Grundrechte benachteiligt) werden, auch nicht aufgrund einer im Verfassungstext ausdrücklich erwähnten geistigen Behinderung (Art. 8 Abs. 2 BV). Zudem sind Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten zu ergreifen (Art. 8 Abs. 4 BV).
- Das Sonderpädagogik-Konkordat (in Kraft seit 2011) hält fest, dass integrative Lösungen grundsätzlich separierenden Lösungen vorzuziehen sind (Art. 2 Ziff. b).

Zu diesen bestehenden Regelungen könnten sich in Zukunft die noch weitergehenden Vorschriften des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen gesellen («Behindertenrechtskonvention», BRK). Die Ratifikation

¹ Vgl. etwa den Beitrag «Integrative Schule im Gegenwind» in der Neuen Zürcher Zeitung vom 12. Februar 2011, S. 13, nebst den Leserzuschriften. Diese und weitere Artikel finden sich übersichtlich dokumentiert im Blog von Peter Lienhard, online unter: <http://peter-lienhard.ch/blog/?p=674> (18.02.2011).

der Konvention befindet sich derzeit in der Vernehmlassung. Art. 24 äussert sich zur Bildung, er verpflichtet die Vertragsstaaten auf ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen. Einem vorab erstellten Gutachten zufolge zöge dies «anders als das Konzept der Einzelintegration eine umfassende strukturelle Ausrichtung der Schule auf Diversität» nach sich und würde, sollte die Schweiz die BRK ratifizieren, künftig herangezogen werden müssen, «um das verfassungsmässige Recht auf Bildung von Kindern und Jugendlichen mit spezifischen, behinderungsbedingten Bedürfnissen zu konkretisieren» (so Kälin et al. 2008, S. 99 f.). Neu wäre insbesondere, dass eine Diskriminierung auch dann vorliegen kann, «wenn angemessene Vorkehrungen zur Verwirklichung des Rechts verweigert werden» (ebd., S. 100). Dies dürfte auch bezüglich Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung zu reden geben.

Ist der Grundsatz der Integration also unbestrittene Richtgrösse, so gibt es de facto einen bemerkenswerten Spielraum in der Ausgestaltung der Integration. Das liegt zum einen an der recht kurzen Zeitspanne, die seit Inkrafttreten der wichtigsten Gesetzesvorschriften verstrichen ist: Im Zusammenspiel mit den Folgen der Neuregelung des Finanzausgleichs (NFA) haben die Kantone alle Hände voll zu tun, die Verantwortung für das Sonderschulwesen zu übernehmen – und die integrativen Angebote, die ja an der Schnittstelle von Regel- und Sonderschulung positioniert sind, müssen sich in diesem Zusammenrücken zweier Welten erst einmal wiederfinden. Zum anderen enthalten die Gesetzesgrundlagen selbst wichtige Einschränkungen. Denn Integration ist nur gefordert, «soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient» (BehiG) bzw. «unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation» (Sonderpädagogik-Konkordat). Um herauszufinden, was dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen dient, muss im Einzelfall notwendigerweise der Kontext einbezogen werden (vgl. Wytenbach 2006, S. 136–138). In diesem Sinne ist die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung in der Tat kontextabhängig: Sie hängt davon ab, wer das Kindeswohl wie auslegt und wessen

Auslegung im Konfliktfall entscheidet (beispielsweise wenn Eltern und Behörden sich nicht einig sind). Für gewöhnlich entscheidet die Auslegung der Behörden. Verlangt werden kann und muss also, dass Integration vor Separation geht und dass jeder Separationsentscheid sorgfältig und wann immer möglich einvernehmlich abgewogen wird – gerade, weil es sich um einen Ermessensentscheid handelt. Nicht verlangt werden kann hingegen eine Vollintegration um jeden Preis.

Nun sind die Ermessensgründe aber alles andere als in Stein gemeisselt. Sie unterliegen im Gegenteil der ständigen Entwicklung und Revision, einem Wandel der Anschauungen. Allein die Vorschrift, dass Integration vor Separation geht, wird in der mittelfristigen Entwicklung die Schweizer Schullandschaft verändern, künftige Ermessensentscheide werden die effektiven Veränderungen widerspiegeln, was wiederum die Grundlagen für Ermessensentscheide beeinflusst und so fort. Es ist ja gerade Sinn der Sache, die Schullandschaft an eine veränderte und sich verändernde gesellschaftliche Wirklichkeit anpassen zu können.

Ermessensentscheide fassen aber nicht nur auf gesellschaftlichen Gegebenheiten. Ihnen liegt auch eine Wertorientierung zugrunde, die für gewöhnlich stabiler, überdauernder und sehr viel schwieriger zu beeinflussen ist. Damit sind nicht nur individuelle Wertvorstellungen und Überzeugungen gemeint – diese sind fallweise schwierig genug in Einklang zu bringen, wenn etwa Eltern, Behörden, Schulpsychologie und vielleicht noch weitere Beteiligte zu entscheiden haben, was im besten Interesse eines Kindes liegt und was nicht. In der Lebenswirklichkeit gibt es eher selten die Situation, dass ganz klar wäre, welche Gesichtspunkte gerade hier, bei diesem Kind, Vorrang haben; stattdessen gibt es Meinungsverschiedenheiten verschiedenen Grades. Über das weitere Vorgehen ist deswegen meistens nur schwer durch Prinzipien zu entscheiden, es erfordert dialogisch legitimierte Lösungen.

Eingebettet sind solche Vorgänge in stabile, überdauernde Wertorientierungen und Überzeugungen, die

letztlich das Fundament des eigentlichen Bildungswesens konstituieren. Wie Helmut Fend es formuliert hat:

«Lehrpersonen arbeiten gewissermassen an der «Front» der Kulturvermittlung. Sie müssen die gesellschaftlichen Erwartungen und Lernanforderungen an die Lernmöglichkeiten und Bedürfnisse von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen anschlussfähig machen» (Fend 2008, S. 63).

Jene gesellschaftlichen Erwartungen und Lernanforderungen gibt es, wie hinzugesetzt werden kann, im wesentlichen in zweierlei Ausprägung:

- Curriculare Erwartungen und Anforderungen sind bezogen auf Lehrplaninhalte, Lernen und schulisches Leistungsvermögen.
- Soziale Erwartungen und Anforderungen sind bezogen auf soziales Lernen, soziales Miteinander und Akzeptanz.

Mit diesen Erwartungen hängt denn auch der Grenzverlauf der schulischen Integration zusammen. Sie prägen nämlich die Erziehungs- und Bildungsziele, die an der «Front der Kulturvermittlung» massgeblich sind. Wie genau das geschieht, ist nicht immer leicht zu sagen. Aber als Allgemeinplatz lässt sich festhalten: Es stehen Vorstellungen von Leistung, Können und Wissen dahinter. Und während curriculare Ziele und Erwartungen in aller Regel dokumentiert sind, zumindest teilweise (beispielsweise in Lehrmitteln und Lehrplänen), sind soziale Erwartungen und Anforderungen häufig weniger greifbar, obgleich nicht minder zentral.

Die Frage der Integration oder Separation stellt sich nun dann, wenn das Erreichen vorgegebener Erziehungs- und Bildungsziele gefährdet ist. Dies kann sich im curricularen oder im sozialen Aspekt zeigen oder in einer Kombination aus beidem. Ob sich eine solche Gefährdung zeigt, hängt nicht nur vom Kind oder Jugendlichen ab. Komplementär spielt eine Rolle, mit welchem Wirkungsgrad die Regelschule in der Lage ist, mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln das Erreichen der vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsziele sicherzustellen. Gerade in diesem Wechselspiel bestimmt sich, inwieweit für die betreffende Schülerin

oder den betreffenden Schüler ein angemessenes Bildungsangebot zur Verfügung steht.

Die Herausforderung für die Schule ist um so grösser, je stärker die zugrundeliegende Wertorientierung in Frage steht. Und umgekehrt gilt, je weniger die dahinterstehenden Orientierungen an Lernen und schulischer Leistung und sozialem Vermögen tangiert sind, desto unproblematischer ist eine integrative Ausrichtung. Zum Beispiel stellt ein Mädchen im Rollstuhl, mit ganz normalen kognitiven und sozialen Fähigkeiten, weder curricular noch sozial sonderliche Ansprüche ans pädagogische Handwerkszeug, es sollte mit entsprechenden Anpassungen vielerorts problemlos integrativ geschult werden können – «ganz normal» ist ja gerade der umgangssprachliche Ausdruck dafür, dass es dem Rahmen des üblicherweise Erwarteten entspricht. Anders steht es bei einer Schülerin mit einer geistigen Behinderung, wodurch Lernen und schulisches Leistungsvermögen, oder bei einem Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, wodurch soziales Lernen, soziales Miteinander und Akzeptanz tangiert sind. Je weniger sie den Erwartungen an Leistung, Können und Wissen entsprechen, desto stärker ist die Regelschule gefordert, sich auf sie einzustellen. Je nach Bildungsstufe und lokalem Kontext fällt der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe unterschiedlich aus, die Ermessensgründe werden auf ihre Anschlussfähigkeit an Kind oder Jugendlichen zurückgeworfen, und der Grenzverlauf der Integration nimmt eine andere Richtung.

Selbstverständlich gibt es Situationen, die hoch spezialisierte Angebote erforderlich machen und in denen mehr fachliches Know-how vonnöten ist, als eine Regelschule aufbieten kann. Der Gestaltungsspielraum der Regelschule, einschliesslich integrativer Lösungen, ist hier oftmals erschöpft. Diese Situationen sind gekennzeichnet durch eine hohe Intensität, lange Dauer und einschneidende Konsequenzen für den Alltag, das soziale Umfeld und den Lebenslauf der Schülerinnen und Schüler. Theoretisch sind auch in diesen Fällen integrative Lösungen denkbar, und so sind ja auch Fachpersonen mit einem hohen Spezialisierungsgrad an Regelschulen tätig. Das funktioniert, solange es in der Regelschule gelingt, entweder den Anschluss an

die an der «Front der Kulturvermittlung» etablierten gesellschaftlichen Erwartungen und Lernanforderungen herzustellen oder aber diese «Front» ein Stück weit zu verschieben. Gelingt das nicht, bleiben nur separative Lösungen. Ob es gelingt, hängt vom Zusammenspiel der Faktoren ab: Guter Wille aller Beteiligten ändert noch keine gesellschaftliche Wirklichkeit.

Klarerweise erschöpft sich Integration nicht in Makrostrukturen. Sie hat auch eine Mikroebene, und dort sieht manches anders aus.

Die Mikroebene: Integration als Zumutung

Aus dem bisher Gesagten kann die faktische Realisation von Integration nicht hergeleitet werden, wie jeder weiss. Die Realität des Handelns von Lehrpersonen und anderen beteiligten Akteuren erschöpft sich nicht in expliziten oder impliziten Gestaltungsregeln. Sie hat auch eine Komponente subjektiven Handelns und subjektiver Interpretation. Richtgrössen, Erwartungen und Anforderungen muss zuerst ein Sinn verliehen werden, bevor sie handelnd gestaltet werden können und überhaupt Ermessensgründe darstellen. Dass dieser subjektive Handlungssinn sich bei Integration nicht automatisch einstellt, sondern erarbeitet werden muss, lässt sich am Beispiel der geistigen Behinderung gut erkunden. Lehrpersonen sind es gewohnt, in curricularen Anforderungen zu denken und zu wirken. Sie setzen normale kognitive Fähigkeiten als gegeben voraus. Die gesamte handwerkliche Logik der Lehrtätigkeit ist darauf ausgerichtet. Geht es nun um die Integration von Kindern oder Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung, stösst diese Logik an ihre Grenzen. Lehrpersonen sehen sich dann nicht in der Rolle derjenigen, die unterrichtlich handeln sollen – das ist eine Sache für heilpädagogische Spezialisten. Diese Spannung zwischen der Realität in Regelschulen und einer starken Individualisierung des Unterrichts hat Naomi Zigmond wie folgt auf den Punkt gebracht:

«Over and over again, researchers and staff development personnel have come to recognize that general education teachers have a different set of assumptions about the form and function of education than do special educators. General educators cannot imagine focusing intensively on individual students

to the extent that different instructional activities for different students are being implemented at the same time. This is simply impractical in a classroom of 25 to 35 students. Moreover, special education's most basic article of faith, that instruction must be individualized to be truly effective, is rarely contemplated, let alone observed, in most general education classrooms. Mainstream teachers must consider the good of the group and the extent to which the learning activities they present maintain classroom flow, orderliness, and cooperation. In addition, they generally formulate teaching plans that result in a productive learning environment for 90 % or more of their students. General education settings are best for learning what most students need to learn» (Zigmond 2003, S. 197).

Lehrpersonen müssen also die Richtgrösse Integration erst einmal mit der inneren Logik ihres Handelns in Einklang bringen. Und bei Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung sind sie dabei in besonderer Weise gefordert.

Der Fokus verlagert sich daher in der Regel auf den Bereich der sozialen Erwartungen und Anforderungen. Hier, in der Normalität der Begegnung, wird üblicherweise der grösste Gewinn durch Integration gesehen, zum Vorteil aller (auch wenn curriculare Anforderungen damit natürlich nicht obsolet sind). Fallbeispiele zeigen immer wieder, wie hervorragend Integration funktionieren kann: Alle Kinder lernen besser, mit der vorhandenen Vielfalt umzugehen, und die Kinder mit einer geistigen Behinderung fühlen sich dazugehörig, können einzigartige Lernchancen wahrnehmen und werden in ihrer Selbstbestimmung gestärkt (so beispielsweise Wenger 2009, S. 17, in ihrem Bericht über die Integration im Dorfschulhaus Romoos). Ein Schulleben dieser Art ist eindrücklich und verdient grosse Anerkennung. Es fragt sich: Wenn doch alle profitieren, weshalb eifern dann nicht viel mehr Schulen diesen Beispielen nach? Dass subjektiver Handlungssinn nicht selbstverständlich erwartet werden kann, zeigt eine einfache Überlegung. Gerade weil die vertrauten Gestaltungsregelungen in Frage stehen, müssen die Lehrpersonen ihr Selbstbild neu kalibrieren. Sie schätzen die Situation ein nach Aspekten wie:

1. Wie geht es mir (der Lehrperson) damit, ein geistig behindertes Kind in der Klasse zu haben?
2. Wie geht es der Klassengemeinschaft dabei?
3. Wie geht es dem behinderten Kind dabei?

Wie ergeht es **Lehrpersonen** im Umgang mit geistig behinderten Kindern? Zunächst einmal gilt für die meisten von ihnen, was auch für das Gros der Bevölkerung gilt, dass sie nämlich normalerweise kaum Berührungspunkte mit diesen Behinderungen haben, nicht auf Erfahrungen zurückgreifen können und sich den Umgang auch nicht ohne weiteres zutrauen. Menschen mit einer geistigen Behinderung geben andere Signale, sie verhalten sich anders, die Bedeutung ihres Verhaltens ist schwieriger einzuschätzen – dass daraus Befürchtungen resultieren, die zu einer Belastung der Interaktion führen, liegt auf der Hand. Die Verhaltensunsicherheit im Kontakt mit behinderten Menschen ist ein weittläufiges, aber gut erforschtes Feld (Cloerkes 2007, S. 104–132). Ein zentraler Befund ist, dass es unwillkürlich zu einem Konflikt kommt zwischen einer spontan ablehnenden, affektiven Reaktion und dem gesellschaftlichen Verbot gerade dieser Reaktion auf Behinderte (so Cloerkes ebd., S. 123). Zu erwarten, dass Lehrpersonen davon frei sind, wäre weltfremd. Hinzu kommt der Druck der Diversifizierung ihres professionellen Selbstbildes. Sollen sie Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung integrieren, so fordert dies von ihnen subjektive Interpretationsleistungen, die curriculare und soziale Erwartungen («gesellschaftliche Wirklichkeit») ein Stück weit neu denken können und obendrein ihre Handlungskompetenz erhalten und erweitern. Das ist – die Fallbeispiele zeigen es – möglich, aber nicht wenig. Jedenfalls greift es zu kurz, wenn Integration immer wieder auf die Frage der Handlungskompetenz und effektiven Instruktion reduziert wird (zum Beispiel Katz & Miranda 2002), denn die Entwicklung und Weiterentwicklung professioneller Identität ist sehr viel komplexer (vgl. ausführlich Baumert & Kunter 2006).

Wie es der **Klassengemeinschaft** ergeht, ist vielerorts von vordringlichem Interesse. Das hängt vor allem mit der Befürchtung zusammen, Integration könne einen negativen Einfluss auf die Schulleistungen der nicht behinderten Kinder haben. Dieser Reflex ist nach dem vorher Gesagten verständlich, insofern Lehrpersonen sich

nicht sicher sein können, die veränderte Schulleistungssituation wie bisher zu beherrschen. Es gibt inzwischen einige grosse Studien, die hier keine Belege für einen merklich negativen Einfluss finden konnten (Dyson et al. 2004; Kalambouka et al. 2005; Ruijs et al. 2010). Diese Studien berücksichtigen allerdings nicht speziell die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. Im Auftrag des Kantons Zürich hat sich das Heilpädagogische Institut der Universität Fribourg in einer kürzlich durchgeführten Studie (IntSep-MR) damit befasst. Die Ergebnisse wurden bereits an Tagungen vorgestellt, ihre Publikation steht jedoch noch aus, so dass hier graue Literatur herangezogen werden muss. Sie lassen indes in ihrer Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig:

«Übereinstimmend mit anderen Untersuchungen kann ausdrücklich davon ausgegangen werden, dass die schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung keinerlei Bremswirkung auf die Fortschritte ihrer nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschüler hat. Befürchtungen dieser Art sind unbegründet» (Bless et al. 2010, S. 4).

Was das soziale Miteinander in der Klassengemeinschaft betrifft, so haben frühere Studien gezeigt, dass die intensive Kooperation in der Klasse günstige Auswirkungen hat (Breitenbach & Ebert 1997). Eine aktuell publizierte Studie des Instituts für Schule und Heterogenität der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz fand ebenfalls eine recht hohe Qualität des Klassenklimas (Joller-Graf & Tanner 2011, S. 67). Die Ausführungen zu Verhaltensunsicherheit und Interaktionsstörungen bei den Lehrpersonen sollten sinngemäss zwar auch für Mitschülerinnen und -schüler gelten, sie sind bei diesen aber möglicherweise formbarer und dürften in einem tendenziell integrationsfreundlichen Klima stattfinden. Offensichtlich ist, dass Lehrpersonen zunächst einmal unsicher sind, wie sich Klassenklima und Klassengeschehen entwickeln werden (vgl. Cloerkes 2007, S. 160–168).

Wie es dem **behinderten Kind** ergeht, ist für die Lehrperson eine diffizile Frage. Natürlich gehen alle davon aus, dass das Kind profitiert – das ist schliesslich das wesentliche Motiv für seine Integration, die

ja seinem Wohl dienen soll. Beispiele wie das oben erwähnte Dorfschulhaus Romoos (Wenger 2009) machen eindrücklich, dass das durchaus der Fall sein kann. Trotzdem gibt es auch kritische Stimmen. Sie treffen sich vielleicht mit der intuitiven Sorge, ob mit der stellvertretend für das Kind getroffenen Entscheidung nicht ein unhaltbares Versprechen gegeben wird. Zugespielt wurde diese Überlegung vor einiger Zeit von Riccardo Bonfranchi. In einem Zeitungsartikel vertrat er die These, dass die Integration geistig behinderter Kinder ein Verstoss gegen die Würde des Kindes sei; in einem Interview legte er später nach (Bonfranchi 2009; Wenger & Steiner 2009). Seine hauptsächlichen Gründe sind diese:

- Fast alle Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung müssten früher oder später den Regelbereich wieder verlassen, und dieser Bruch sei für sie wie auch für ihre Eltern schmerzhaft.
- Die integrierte Schulung eines geistig behinderten Kindes entspreche einer permanenten Überforderungssituation, sowohl vom Stoff als auch von den Interaktionen her. Sie werde aufgrund ideologischer Überlegungen und nicht im Hinblick auf eine optimale Förderung beschlossen. Teilintegration sei eine denkbare Alternative, derzeit aber aufgrund des Primats der Vollintegration unterentwickelt.
- Die schulische Integration beruhe auf übersteigerten Normalitätserwartungen. Ein behindertes Kind zu haben sei und bleibe eine Verletzung – die dann auf Kosten des Kindes dadurch gemildert werden solle, dass ein Stück künstlicher Normalität eingekauft werde.

In einer Replik von Fachleuten wurde interessanterweise kein einziger dieser Punkte direkt angesprochen, stattdessen werden andere Argumente in den Vordergrund gestellt (Aellig et al. 2009). Was dies verdeutlicht und wozu es hier dienen soll, sind die Differenzen in der Konstruktion subjektiven Handlungssinns. Bonfranchi bestreitet nicht die Integration als Richtgrösse, aber er gibt zu bedenken, dass Kinder mit einer geistigen Behinderung unter den Folgen der Integration, so, wie sie derzeit ausgestaltet ist, leiden: Sie würden instrumentalisiert für eine Scheinnormalität, die spätestens jenseits der Schulzeit (und meistens noch darin) zusam-

menbricht. Arbeit, Freizeit, Alter gehorchen anderen Gesetzen. Eine gegenteilige Meinung ist, dass Integration Normalität verändern kann: Sie ermöglicht ein breiteres schulisches Leben voller Lernchancen und natürlicher Anregungen, die anderweitig nicht herstellbar sind, und schreibt den Status quo nicht fest. Das geht nicht auf Kosten des Kindes, sondern nimmt es auch jenseits von Expertenmeinungen ernst und ermöglicht einen Entwicklungsraum, der nicht von Vorurteilen geprägt ist (so argumentiert Peter Lienhard in Wenger & Steiner 2009). Lehrpersonen, die sich konsequent an der Perspektive des geistig behinderten Kindes oder Jugendlichen zu orientieren versuchen, sehen sich hier viel tiefer herausgefordert als auf der Ebene der handwerklichen Logik des Unterrichtens, denn sie müssen auch auf der Ebene ihres professionellen Ethos Verantwortung für die Situation übernehmen.

Integration mit Augenmass

Integration, das sollte deutlich geworden sein, hat mit weit mehr zu tun als einem angeblichen Mangel an gutem Willen. Im Grundsatz ist sie unbestritten, und dennoch bald einmal eine durchlebte Belastung. Integration ist eine Richtgrösse, die mit den Makrostrukturen curricularer und sozialer Erwartungen und Anforderungen erst versöhnt werden muss und deren Mikroebene, die Realität des Handelns, nicht in den vorgegebenen Gestaltungsregeln aufgeht. Wenn versucht wird, die Entwicklung über eben jene Gestaltungsregeln zu steuern, ohne dem subjektiven Handlungssinn Rechnung zu tragen, sind Widerstände und Verletzungen an der Basis vorprogrammiert. Auch sollten die oft gehörten Appelle um Ressourcen und Unterstützung bzw. das Unterlassen von Sparmassnahmen im Zuge der Integration nicht so leicht als Luxusforderungen in den Wind geschlagen werden. Sie sind durchaus als Versuch zu begreifen, die innere Logik des Lehrerhandelns zu schützen – zumindest ist diese Möglichkeit in Betracht zu ziehen. Natürlich darf von Lehrpersonen erwartet werden, dass sie sich neuen Entwicklungen anpassen. Integration ist aber nicht eine x-beliebige Entwicklung. Sie berührt das professionelle Selbstbild tiefgehender, als es zunächst den Anschein hat. Es dürfte für viele Lehrpersonen eine beachtliche Aufgabe sein, ihr einen Sinn zu verleihen.

Angemerkt sei noch, dass ein Kind oder Jugendlicher mit einer Behinderung auf der Makroebene in erster Linie das Recht auf besondere Massnahmen hat. Integration ohne besondere Massnahmen kann und wird es richtigerweise nicht geben. Daher ist es um so dringlicher, dass die Zielperspektiven der Integration genauer entfaltet werden, und zwar gerade deswegen, weil sie nicht auf unmittelbare Zustimmung hoffen können. Im Gegensatz zu den curricularen und sozialen Erwartungen und Anforderungen, die als gesellschaftliche Wirklichkeit akzeptiert sind, müssen sie sich erst begrifflich machen. Aus sonderpädagogischer Sicht ist hier eine Theorie der Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen die Antwort, und anders als bisweilen angenommen ist Integration nicht diese Theorie.

Es ist zu wünschen, dass Integration dazu beiträgt, immer mehr Kindern und Jugendlichen in Bildung und Erziehung gerecht zu werden und ihnen auch im Erwachsenenalter bessere Optionen zu eröffnen. Ob das de facto gelingt, hängt wesentlich von der Vorstellungskraft und dem Know-how aller Beteiligten ab.

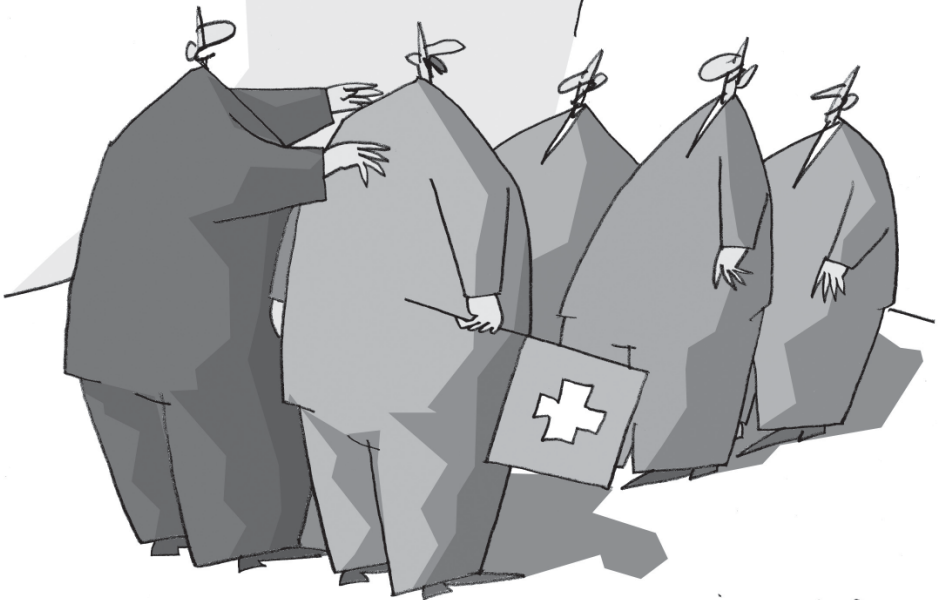
Literatur

- Aellig, S., Born, M., Lienhard, P. & Manser, R. (2009). «Akt gegen die Menschenwürde»: Replik auf den Artikel zur Integration behinderter Kinder. *Neue Zürcher Zeitung*, 244 (21.10.09), S. 69.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520.
- Bless, G., Sermier, R. & Benoit, Valérie (2010). *Forschung zu den Wirkungen der schulischen Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung*. Zusammenfassung der Ergebnisse für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung. Fribourg: Heilpädagogisches Institut der Universität Fribourg.
- Bonfranchi, R. (2009). Ein Akt gegen die Menschenwürde. Die unreflektierte Integration von geistig behinderten Kindern. *Neue Zürcher Zeitung*, 137 (17.06.09), S. 65.
- Breitenbach, E. & Ebert, H. (1997). Verändern Formen schulischer Kooperation die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung? *Behindertenpädagogik*, 36 (1), S. 53–67.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. 3., neu bearb. u. erw. Aufl. Heidelberg: Edition S.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F. & Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. London: DFES.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Joller-Graf, K. & Tanner, S. (2011). *Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz*. Luzern: Forschungsberichtbericht Nr. 27 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2005). *The Impact of Population Inclusivity in Schools on Student Outcomes*. London: EPPI-Centre.
- Kälin, W., Künzli, J., Wyttenbach, J., Schneider, A. & Akagündüz, S. (2008). *Mögliche Konsequenzen einer Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen für die Schweiz*. Gutachten im Auftrag des Generalsekretariats GS-EDI/Eidg. Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB. Online unter: www.egalite-handicap.ch/gleichstellungsrecht-uno.html?file=tl_files/Downloads/de/Gleichstellungsrecht/International/UNO/Gutachten%20UNO-Behindertenkonvention.pdf (11.01.2011).
- Katz, J. & Miranda, P. (2002). Including Students with Developmental Disabilities in General Education Classrooms: Educational Benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), S. 14–24.
- Ruijs, N.M., Peetsma, T.T.D. & Van der Veen, I. (2010). The Presence of Several Students with Special Educational Needs in Inclusive Education and the Functioning of Students with Special Educational Needs. *Educational Review*, 62, S. 1–37.
- Wenger, S. (2009). Zum Beispiel Romoos (LU): Wie eine kleine Schule eine grosse Integrationsleistung vollbringt. *CURAVIVA*, 80 (10), S. 14–17.
- Wenger, S. & Steiner, B. (2009). Ein «Bad in der Normalität»? Oder eine «Verletzung der Menschenwürde»? *CURAVIVA*, 80 (10), S. 4–9.
- Wyttenbach, J. (2006). *Grund- und Menschenrechtskonflikte zwischen Eltern, Kind und Staat. Schutzpflichten des Staates gegenüber Kindern und Jugendlichen aus dem internationalen Menschenrechtsschutz in der Bundesverfassung (Art. 11 BV)*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better than Another? *The Journal of Special Education*, 37 (3), S. 193–199.

Autor

Dr. Christian Liesen
 Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
 Forschung & Entwicklung
 Schaffhauserstrasse 239, Postfach 5850, 8050 Zürich
 Tel. 044 317 12 32, E-Mail: christian.liesen@hfh.ch

Hier - meine Herren - ein
Beispiel geglückter Integration:
Herr LEË ist für die strikte
Beibehaltung des Bankgeheim-
nisses, konsequent gegen
die EU und seit kurzem
Mitglied der SVP!



MATTIELLO



Irène Baeriswyl-Rouiller

MARTE MEO ein Konzept des Interaktiven Coachings zur Unterstützung der sozialen, emotionalen und kommunikativen Entwicklung

Die Förderung von Menschen im autistischen Spektrum ist für Eltern, Lehrpersonen und andere Fachleute eine Herausforderung. Das Konzept der «Interactive Guidance nach Marte Meo», welches seit mehr als zwanzig Jahren von Maria Aarts (1996) entwickelt wurde ist ein sehr effizientes Konzept zur Entwicklungsunterstützung. Es basiert auf der Analyse von Alltagssituationen, welche auf Video aufgenommen werden. Die Videoanalysen erlauben es, Eltern und Fachleute konkret und detailliert zu beraten, wie sie die Entwicklung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit besonderen Bedürfnissen unterstützen und ihre Ressourcen aktivieren können. Aufgrund der Beobachtungen, wird definiert, wie die Entwicklung unterstützt und diese Unterstützung in den Erziehungsalltag eingebaut werden kann, damit sie dauernd geschieht und deshalb nachhaltig wirkt. Im zweiten Teil wird aufgezeigt, wie flexibel und individuell das Konzept verwendet, angepasst und umgesetzt werden kann.

MARTE MEO un concept the guidance interactive pour soutenir le développement social, émotionnel et communicatif

Pour les parents, les enseignant(e)s ou d'autres professionnels la prise en charge de personnes dans le spectre autistique est un défi. Le concept de guidance interactif, développé il y a plus d'une vingtaines d'années par Maria Aarts, est un concept qui permet de soutenir les parents et professionnels dans ce défi. Il se base sur des analyses de situations quotidiennes prises en vidéo. Les analyses de ces séquences permettent de guider les parents de manière très concrète et détaillée comment soutenir les ressources parentales et le développement de toutes personnes avec des besoins spéciaux. Sur la base de ces observations, il s'agit de définir comment soutenir le développement d'un individu et comment assurer ainsi un soutien continu. Le recours à la guidance interactive en cabinet privé permet de démontrer l'adaptabilité de la démarche à une pratique logopédique et la possibilité de l'ajuster aux particularités des patients.

1. Einführung

Seit den Erstbeschreibungen des frühkindlichen Autismus durch Leo Kanner im Jahre 1943 und der Beschreibung der Autistischen Psychopathie durch Hans Asperger im gleichen Zeitraum haben sich sowohl die theoretischen Konzepte als auch die Betreuungsformen stark gewandelt. Heute geht man von einem breiten Autismusspektrum aus, bei welchem verschiedene Unterformen beschrieben werden (DSM-IV und ICD – 10 F84). Autismus ist eine tiefgreifende Entwicklungsstörung, welche vor allem die sozial-emotionalen und kommunikativen Kompetenzen beeinträchtigen. Die Symptome zeigen sich spätestens vor dem 3. Lebensjahr und können sich in ihrer Kombination und Ausprägung sehr unterschiedlich äussern. Die Entwicklungsbeeinträchtigung der Kinder mit Schwierigkeiten im Autismusspektrum sind vielfältig und ihr Entwicklungsprofil äusserst heterogen. Aufgrund ihrer anderen Informationsverarbeitung benötigen sie Entwicklungskonzepte, welche sich auf die Unterstützung von Interaktion und Kommunikation stützen und die Erziehungsverantwortlichen in den Prozess mit einbeziehen.

Der Einfluss der Eltern auf die Entwicklung ihrer Kinder wurde bereits bei den «Head Start» Programmen in den USA aufgezeigt. Neuere Studien haben den Einfluss von elterlicher Unterstützung auf die sozialen, sozial-emotionalen und sprachlichen Kompetenzen belegt (Dong, et al 2004; Kochanska; Lindsey et al. 1997; Dodge, et al. 1987). Die frühen Interaktionen zwischen Eltern und deren Kindern sind entscheidend für ihre Sozialisierung (McCollum & Chen, 2001) und wirken sich nachhaltig aus. Der Einfluss der Förderung auf die neuronale Entwicklung und der Einfluss der Eltern in diesem Prozess sind auch Gegenstand der neuropsychologischen Forschungsarbeiten (Spitzer, 2002; Hüther, 2006).

Kinder im Autismusspektrum können mit schwerwiegenden Problemen der Alltagsbewältigung konfrontiert sein, bei welcher der Einfluss der Erziehungsverantwortlichen auf die Entwicklung sehr gross ist und meist bis ins Erwachsenenalter anhält. Neben der allgemeinen Entwicklungsförderung gilt es vor allem die sozial-emotionale und kommunikative Entwicklung zu unterstützen, um diesen Kindern zu ermöglichen sich in Schule oder der Gesellschaft zu integrieren und am täglichen Geschehen bestmöglich teilhaben zu können. Die therapeutische Intervention basiert deshalb einerseits auf einem Miteinbezug der Erziehungsverantwortlichen, welche durch ein videobasiertes «Coaching» auf die Möglichkeit der Entwicklungsunterstützung hingewiesen werden und andererseits auf der Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in einer Gruppensituation.

Jede therapeutische Intervention basiert auf einem Abklärungsprozess und orientiert sich an diagnostischen Eckpunkten. Dieser Prozess beinhaltet die Erfassung der kindlichen Entwicklung und der sozial-emotionalen und kommunikativen Fähigkeiten, welche durch die Interaktion des Kindes mit seinem Umfeld sichtbar werden. Der Abklärungsprozess der sozial-emotionalen und kommunikativen Entwicklung erfolgt aufgrund des von Maria Aarts entwickelten Marte Meo Konzeptes. Er ist der Ausgangspunkt der therapeutischen Intervention und des interaktiven «Coaching» zwischen Eltern und pädagogisch tätigen Fachleuten und zeigt ganz konkret, wie die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen unterstützt werden kann. (Aarts, 2008; Aarts, 1996; Schopler, Mesibov, 1984;)

Nach der Beschreibung meines Konzeptes der Erstabklärung und demjenigen des interaktiven «Coaching» nach Marte Meo, stelle ich an Hand verschiedener Praxisbeispiele die Arbeitsweise bei Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsstörungen im sozial-emotionalen und kommunikativen Bereich vor, im speziellen Fall mit Kindern und Jugendlichen mit einem Asperger Syndrom.

2. Der Abklärungsprozess ein wichtiger Meilenstein der Entwicklungsförderung

Beobachtet man die Interaktionen von Eltern mit ihren Kindern so fällt auf, dass sie mit ihren Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen und solchen, die keine speziellen Entwicklungsprobleme zeigen, ganz unterschiedlich interagieren. Bei Kindern mit Sprach- und Entwicklungsproblemen zeigen sie weniger häufig unterstützendes Verhalten. Sie folgen deren Initiativen weniger häufig, benennen die Handlungen nicht so oft und zeigen, im Gegensatz zur Interaktion mit ihren Kindern ohne Entwicklungsprobleme, ein geringeres entwicklungsunterstützendes Verhalten. Gemäss ökopsychologischer Forschung (Bronfenbrenner, 1981) haben Interaktionen des Kindes im Mikrosystem (Familie und unmittelbare Umwelt) den grössten Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Aufgrund dieser Annahmen muss der Abklärungsprozess neben den Besonderheiten der allgemeinen Entwicklung, der Sprache und Kommunikation, auch die Interaktionen des Kindes mit seiner Familie (Eltern und Geschwister) beobachten und interpretieren, um diese zu ermutigen, ein wirksames und unterstützendes Erziehungsverhalten einzusetzen.

Der Abklärungsprozess umfasst neben einer Anamnese, der gezielten Beobachtung, der Erfassung der kindlichen Entwicklung auch die Analyse alltäglicher Interaktion, welche zur gezielten Unterstützung der sozial-emotionalen und kommunikativen Kompetenzen herangezogen werden können. Diese neueren Konzepte der Interaktionsanalyse, welche auf Videoanalysen aufbauen, erfassen die Bedürfnisse der Kinder und ihrer Eltern und zeigen auf konkrete Weise, wie und welche tägliche Unterstützung das Kind benötigt und wie diese in das eigene Erziehungsrepertoire integriert werden kann. Aufgrund dieser Überlegungen habe ich ein Abklärungskonzept entwickelt (Baeriswyl, 2005) welches

sowohl für die Erstklärung als auch für alle weiteren Folgeabklärungen verwendet werden kann. Zum einen wird die Abklärung der Entwicklung von autistischen Kindern mit dem Psycho-Educational Profile 3 (Schopler et al 2010; 2005) durchgeführt und stellt den Ausgangspunkt für die Entwicklungsförderung dar. Zum anderen ist die Interaktionsanalyse ein Instrument welches für das interaktive «Coaching» nach Marte Meo herangezogen werden kann (Aarts, 2008; 2002). Die gegenseitige Beeinflussung von Menschen und ihrem Umfeld muss, nach Bronfenbrenner (1981), bei therapeutischen und erzieherischen Interventionen miteinbezogen werden. Das Milieu des Kindes mit besonderen Bedürfnissen muss beobachtet und genau analysiert werden. Die Beurteilung von Interaktionen, welche auf der Theorie der Ökopsychologie beruht, hat sich innerhalb des Abklärungsprozesses als wichtiges Element erwiesen. Die Beobachtung der Interaktionen gibt uns Informationen darüber, was das Kind noch nicht entwickelt hat und wie die Eltern die Sprachentwicklung, die sozial-emotionalen und die kommunikativen Fähigkeiten aktivieren und unterstützen können. Das Konzept des Interaktiven «Coachings» nach Marte Meo hat sich für die Erfassung der Interaktion und die Beratung der Eltern und Fachleute als sehr nützlich erwiesen.

3. Das Marte Meo Konzept

Das Marte Meo Konzept (Nachfolgend «Marte Meo») beobachtet und beurteilt konkrete Alltagssituationen, welche auf Video aufgenommen werden. Die Videosequenzen werden analysiert und zeigen Eltern und Fachleuten konkret, wie sie die Entwicklung eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen unterstützen können. Diese Strategien werden unmittelbar in den Alltag des Einzelnen übertragen und wirken nachhaltig, was sich positiv auf die Entwicklung des ZNS auswirkt (Spitzer, 2006, Hüther, 2006).

Vor zirka dreissig Jahren entwickelte die Niederländerin Maria Aarts (2005) aufgrund ihrer Arbeit mit autistischen Kindern und Jugendlichen Marte Meo. Abgeleitet aus dem Lateinischen bedeutet Marte Meo «aus eigener Kraft» und zielt darauf ab, die sozial-emotionale, kommunikative Entwicklung und die Autonomie der Personen zu fördern, die in diesen Bereichen Unterstützung benötigen. Das Konzept

zeigt anhand von Videoclips von konkreten alltäglichen Situationen, wie man die Gelegenheit zur Entwicklung erkennt und welche natürlichen und unterstützenden Verhaltensweisen es braucht, um Entwicklung zu ermöglichen. Der zentrale Gedanke von Marte Meo ist, Menschen zu ermutigen, ihre eignen Kraft zu nutzen. Durch die Videobilder werden ihre Fähigkeiten zu konstruktiven Interaktionen sichtbar gemacht. Die Personen, die Marte Meo benützen, leiten nur an. Der Ansatz kann nach Aarts (2000), individuell, unabhängig vom Alter, Behinderung oder kulturellem Hintergrund eingesetzt werden: Einem Kind mit Verhaltensproblemen, einer Gruppe mit Kommunikationsproblemen, einem Erwachsenen mit geistiger Behinderung, älteren Personen, die teilweise ihre Autonomie verloren haben etc.

Verschiedene Theorien liegen dem Konzept zu Grunde: Entwicklungspsychologie, die soziale und sozial-kommunikative Lerntheorie, die Ökopsychologie, systemische Ansätze, die auf der gegenseitigen Interaktion zwischen Individuen beruhen sowie Kommunikationstheorien. Die Ausbildung und der professionelle Austausch in den verschiedenen Ländern wird durch ein internationales Netzwerk organisiert. Zusätzlich wird an verschiedenen europäischen Universitäten an Forschungsprojekten gearbeitet.

3.1 Basiselemente der Entwicklung

Damit Kinder sich entfalten und ihr Potential nutzen können brauchen sie Herausforderung und Geborgenheit. Neugierde und herausfordernde Aufgaben geben ihnen Antrieb. Eine gute Atmosphäre, ein «gutes Betriebsklima» vermitteln ihnen Geborgenheit.

Weiter brauchen sie Vorbilder an denen sie sich orientieren können. Die «Basiselemente» orientieren sich an diesen Eckpfeilern der Entwicklung und wurden aufgrund der Beobachtung positiver Interaktionen von Kindern und ihren Familien abgeleitet (Aarts, 2008). Um Eltern und Erziehungsverantwortliche zu unterstützen, ist eine gute Kenntnis der Basiselemente notwendig, welche im folgenden Modell dargestellt werden.

Neben der guten Atmosphäre ist es wichtig, Initiativen wahrzunehmen, sie aufzunehmen, den Initiativen

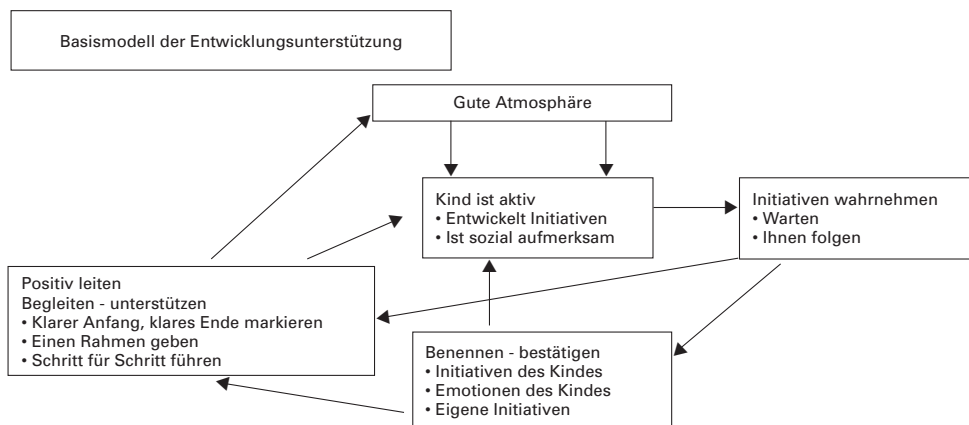


Abbildung 1: Modell der Entwicklungsunterstützung mit den Basiselementen

zu folgen, sie zu benennen und zu bestätigen. Die eigenen Initiativen benennen und positiv leiten sind weitere Grundpfeiler der Entwicklungsunterstützung. Sie ermöglichen, Interaktionen genauer zu beobachten und zu analysieren, um die Unterstützung gezielt zu planen. Ziele werden geplant und Schritt für Schritt angegangen, um die Ressourcen zu aktivieren welche die Entwicklung unterstützen.

Bei all den Fragen, die in der täglichen Praxis gestellt werden, ist es oft schwer, auf die allgemeine Fragestellung zu fokussieren und Eltern oder Fachleute kompetent zu beraten. Deshalb müssen Supervisoren, Kollegen und Therapeuten lernen, den Fokus auf der Fragestellung zu behalten. Beim interaktiven «Coaching» ist es zwingend, die Marte Meo Basisinformation zur Unterstützung der Entwicklung zu verwenden. Um beim Fokussieren die richtigen Fragen zu stellen und mit der Marte Meo Information zu verbinden, wurde das 3 W-Konzept entwickelt (Aarts, 2007). Entwicklungsziele orientieren sich an den folgenden 3 W-Fragen: **WANN**: in welchem Moment ist die Entwicklungsunterstützung notwendig. **WAS**: soll man tun, erläutert auf dem Aktionsniveau was unterstützt wird und **WOZU**: stellt die Verbindung zur Bedeutung für die Entwicklungsunterstützung her, indem wir angeben, welchen Vorteil dem Kind, dem Erwachsenen durch die Verbindung des Ziels mit der Frage, erwächst.

Das 3 W-Beratungssystem ist eine Art «Guideline», durch die Beratung offener und effizienter angegangen werden kann. Wenn Eltern, Lehrer oder andere Fachleute in besonderen Interaktionsmomenten wissen, was sie tun müssen, haben sie das starke Bedürfnis, ihre positivsten und effektivsten Stärken einzusetzen. Sie werden mit Sicherheit so vorgehen, wenn sie wahrnehmen, dass das, was ihnen geraten wurde, mit dem Ziel übereinstimmt und die Entwicklung nachhaltig unterstützt.

3.2 Das interaktive «Coaching»

Wird eine Marte Meo Intervention geplant, schlägt die Fachperson Videoaufnahmen von Interaktionssituationen vor. Es werden zu Hause oder in einer anderen Alltagssituation je fünf Minuten einer strukturierten und einer unstrukturierten Situation gefilmt. Während den Videoaufnahmen beteiligt sich die Fachperson nicht, um so eine möglichst natürliche Situation abzubilden. Danach wird das Video analysiert, eine «professionelle Diagnose» erstellt und Ziele festgelegt. Mit den Eltern oder Fachleuten werden in einem «Reviewing» ausgewählte Videosequenzen angeschaut. Diese zeigen ganz konkret die Förderziele und das Potential der Interaktionspartner (Kinder, Eltern oder Fachleute). Während des «Reviewings» ist die Person mit den besonderen Bedürfnissen nicht anwesend. Dies erlaubt, sich auf die Bilder und die Kommen-

tare zu konzentrieren und Raum für die Diskussion zu haben.

Beim «Coaching» von Asperger Gruppen, welche dazu da sind, die Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, werden Gruppensituation aufgenommen. Diese Sequenzen werden analysiert, der Gruppe aufgezeigt und kommentiert. Positive Interaktionen werden hervorgehoben und Ziele vereinbart, welche in Rollenspielen eingeübt werden und die sozial-emotionalen Kompetenzen verbessern. Die Kinder und Jugendlichen der Aspergergruppe, welche sich seit zirka zwei Jahren einmal im Monat in meiner Praxis treffen, haben ihr interaktives Verhalten stark verbessert und vermehrt Empathie entwickelt. Erfreulich sind die Transferleistungen dieser Kinder und Jugendlichen, welche die neu erlernten Fähigkeiten auch in den Familien- und Schulalltag übertragen konnten.

In speziellen Fällen wird ohne Video gearbeitet, beispielsweise dann, wenn die Familie nicht gefilmt werden will oder wenn festgelegt wird, dass Aufnahmen zu diesem Zeitpunkt nicht angebracht sind. In diesem Fall werden die Interaktionen zwischen den Beteiligten beobachtet, die wichtigen Elemente *in vivo* kommentiert und die Entwicklungsziele festgelegt.

4. Klinische Anpassungen

Sprach- und Kommunikationstherapie basiert in meiner Praxis prinzipiell auf mehreren Achsen: die individuelle Therapie mit dem Kind, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Gruppen zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und das interaktive «Coaching» mit Eltern. In verschiedenen Fällen wird beispielsweise bei Kindern mit einer Autismusspektrumsstörung, nur ein «Coaching» angeboten, weil eine andere Fachperson das Kind sprachtherapeutisch behandelt. Lehrer, die beispielsweise Kinder mit einem Aspergersyndrom in ihrer Klasse integrieren, können ebenfalls ein interaktives «Coaching» in Anspruch nehmen.

Zur Planung der Entwicklungsunterstützung ist vorerst eine umfassende Entwicklungsabklärung erforderlich. Sie beinhaltet anamnestische Informationen, gezielte

Beobachtung, eine Entwicklungsabklärung und eine Analyse der Interaktion zwischen dem Kind und seiner Familie. Die Resultate des Abklärungsprozesses legen die Arbeitsschwerpunkte der Therapie und des «Coaching» fest.

4.2 Die therapeutische Intervention

Die therapeutische Intervention wird aufgrund der teilweise gekannten Bereiche, dem Entwicklungspotential, geplant, welche den «proximalen Zonen» (Vygotskij) entsprechen. Die so festgelegten Ziele bauen auf den individuellen Ressourcen der Kinder auf und setzen den Lernprozess auf einem adäquaten Niveau an, was die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs vergrössert. Die Aufgaben sind weder zu schwer noch zu leicht, die Möglichkeit positiver Interaktionen nimmt zu und die Motivation erhöht sich. Die Eltern, meist die Mütter, sind bei der therapeutischen Arbeit anwesend, damit zu Hause eine Weiterführung der Stimulation, die in den Alltag integriert wird und ins eigene Erziehungsrepertoire einfließt, gewährleistet werden kann. Die Übertragung der Information in die verschiedenen Lebenskontexte des Kindes ist nachhaltig und verbessert die Fähigkeit sich anzupassen. Damit verbessert man die Transferleistungen, welche für Kinder mit einer Problematik im Autismusspektrum ein zusätzliches Problem darstellen. Die Sprachtherapie wird ein- bis zweimal pro Woche durchgeführt. Zusätzlich zur regelmässigen Sprach- und Kommunikationstherapie wird den Eltern Marte Meo in Form eines «Eltern-Coachings» angeboten.

4.3 Das «Elterncoaching»

Das «Elterncoaching» zielt darauf ab, Eltern und andere Fachleute anzuleiten, wie sie die Entwicklung von Personen mit Entwicklungsstörungen im Alltag unterstützen können. An Hand von Videosequenzen von alltäglichen Interaktionssituationen werden die Ressourcen und die besonderen Bedürfnisse des Kindes erfasst. Das Reviewing dem zentralen Teil des Konzeptes, werden Eltern und Fachleute ganz konkret und visuell darauf hingewiesen, wie sie die Entwicklung unterstützen können und der notwendige Bezug zur Entwicklung wird hergestellt. Dabei werden mit Vorteil Sequenzen ausgewählt, wo Eltern das unterstützende Verhalten zeigen. Fehlen diese Bilder, werden Sequenzen angeschaut, wo das Kind zeigt, welche Unterstüt-

zung es benötigt. Daraus werden Ziele abgeleitet, welche Eltern und Fachleute in den Alltag integrieren sollten. Gleichzeitig wird eine Verbindung zwischen dem festgelegten Ziel und der Entwicklungstheorie hergestellt, damit die Eltern die Relevanz des Ziels nachvollziehen können. Die Beteiligung der Eltern in der Sprachtherapie ermöglicht ein «Coaching» *in vivo*. Videoaufnahmen sind somit nur in grösseren Intervallen notwendig.

Der Einfluss dieser Arbeitsweise auf die Entwicklung des Kindes und das Verhalten der Erziehenden ist beeindruckend. Neben den grossen Fortschritten der Kinder sind grosse Veränderungen beim Elternverhalten zu beobachten. Eltern nehmen ihre Ressourcen wieder wahr, nutzen sie, zeigen vermehrt entwicklungsunterstützende Kompetenzen, die sie ganz flexibel handhaben und im Alltag umsetzen. Eltern berichten, dass sie sich in Erziehungsfragen und bei ihren Kindern mit speziellen Bedürfnissen wieder kompetent fühlen und neues Selbstvertrauen entwickelt haben. Sie schätzen, dass Marte Meo keine Rezepte vermittelt, sondern konkret aufzeigt welche Basisfunktionen in ganz verschiedenen Situationen entwickelt und unterstützt werden können und welchen Einfluss diese auf die Entwicklung ausüben.

4.4 «Coaching» von Schulsituationen

Wenn Kinder und Jugendliche mit Asperger Syndrom in die Regelschule integriert werden, werde ich jeweils angefragt, den Lehrkörper und die Schüler über die Funktionsweise der Kinder mit Schwierigkeiten im Autismusspektrum zu orientieren. Zusätzlich ist es möglich und meist gewünscht, dass die Lehrer und Lehrerinnen auch mit Marte Meo in ihrer erschwerten Aufgabe unterstützt werden.

Schulsituationen werden auf Video aufgenommen und analysiert. Bei der Analyse schaut man vorerst, ob in der Klasse Struktur und Atmosphäre in einem Gleichgewicht stehen. Fehlt ein Gleichgewicht, kommt es unweigerlich zu Unterrichtsstörungen. Fehlen die Basiselemente bei Schülerinnen und Schülern, stellen sich ebenfalls Lern- und Verhaltensprobleme ein. Bei der Analyse wird der Fokus darauf gelegt, was vorhanden ist, was die Lehrperson oder der Schüler gut kann,

um abzuleiten, was noch entwickelt werden kann. Be trifft es die Atmosphäre, müssen die Verhaltensweisen unterstützt werden, welche Atmosphäre aufbauen: wie ein «gutes, freundliches» Gesicht zeigen, Emotionen teilen, Wahrnehmen, benennen und spiegeln, Eigene Emotionen benennen, «emotionale Signale» von einzelnen Schülern als auch von der Gruppe wiederholen, Schüler miteinander verbinden, benennen, was in der Gruppe geschieht, um eine Gruppenatmosphäre herzustellen und positive Signale und Rückmeldungen geben.

Die oft fehlende Struktur, mit der Menschen mit Asperger Syndrom konfrontiert sind, wirkt sich auf den Schulalltag eher behindernd aus. Der Unterstützung genügender Struktur muss dann auch speziell Beachtung geschenkt werden. Folgende Elemente unterstützen den Aufbau von Struktur: Einen klarer Anfang und klares Ende markieren und eine klaren Rahmen abstecken, Eröffnungs- und Leitungssignale verwenden, den gleichen Fokus haben, herumschauen, um soziale Information aufzunehmen und wahrnehmen, ob alle Kinder aufmerksam sind, sind nur einige der Elemente. Weitere Elemente sind: die soziale Situation und die Struktur benennen, die eigenen Initiativen benennen, die Initiativen der Kinder/Schüler auswählen, klare Anweisung, und schrittweise Information vermitteln. Ganz wichtig ist das Turn-Taking und die Balance zwischen Kontakt und Information. Ohne vorgängigen Kontakt kann die Information nicht aufgenommen werden.

Bei Kinder und Jugendlichen mit Asperger Syndrom fehlen die Basiselemente weitgehend. Die Basiselemente zeigen konkret, wie neue Kompetenzen aufgebaut und Entwicklung nachhaltig unterstützt werden können.

4.5 Sozial-emotionales Training von Kindern und Jugendlichen mit Asperger Syndrom

Seit einigen Jahren biete ich ein Gruppentraining für Kinder mit Asperger Syndrom an. Wie bei der sprachtherapeutischen Arbeit verbinde ich verschiedene Konzepte, welche sich bei Menschen im Autismusspektrum als sehr effizient erwiesen haben. Neben Elementen aus anderen Konzepten wie TEACCH (Schopler et al.); dem Kontakt-Training (Herbrecht et al. 2008) kann das Marte Meo vor allem die soziale-emotionalen Fähigkeiten entwickeln. Im Gruppentraining werden soziale Kompetenzen sichtbar gemacht, um Fertigkeiten im

Bereich der sozial-emotionalen Interaktion und Kommunikation zu erwerben. An Themen wie kann man Sympathie gewinnen, wie kann man non-verbale Kommunikationselemente erkennen und selbst verwenden, wie kann man Beziehungen gestalten, Gespräche beginnen, diese weiterführen, Komplimente machen und andere um einen Gefallen bitten, wird gearbeitet. Marte Meo ist speziell geeignet diese Fertigkeiten sichtbar zu machen, einzuüben und Transfermöglichkeiten bereit zu stellen.

5. Zusammenfassung

Sprach- und Kommunikationstherapie mit dem Konzept des interaktiven «Coaching» nach Marte Meo zu koppeln, hat sich als sehr überzeugend erwiesen. Seine Stärke ist die tägliche Unterstützung durch die Familie und das Umfeld. Die Videoaufnahmen illustrieren abstrakte Konzepte wie beispielsweise «die Umwelt strukturieren». Durch den Bezug zur Entwicklungstheorie bekommen die Eltern ein besseres Verständnis zwischen dem Ziel und der Wirkung auf die Entwicklung. Die Ziele erlauben, auf die notwendige Unterstützung hinzuweisen und die notwendigen Interventionen fest zu legen. Das Verhalten des Kindes gibt uns die Botschaft «Ich habe diese Fähigkeit noch nicht entwickelt, ich benötige Unterstützung». Die Marte Meo Basiselemente zeigen, wie Kompetenzen aufgebaut werden, die die Entwicklung unterstützen und fördern.

Die Präsenz der Eltern während der Therapie verstärkt die Aktivierung der elterlichen Ressourcen. Sie geben uns die Möglichkeit, während der Therapie «interaktives «Coaching» in vivo» durchzuführen. Durch die aktive Teilnahme können Eltern die Ziele konkret ausprobieren und umsetzen oder einfach den Prozess beobachten. Dieser Zugang hat sich bei Kindern mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen als sehr nützlich erwiesen. Sie sind es, die speziell auf diese tägliche Unterstützung angewiesen sind.

Im Bereich der Schule kann Marte Meo sehr effizient eingesetzt werden. Die Videoanalysen zeigen auf, ob genügend Struktur oder Atmosphäre vorhanden sind, ob diese in einem Gleichgewicht stehen. Bei einem fehlenden Gleichgewicht können Unterrichtsstörungen

beobachtet werden. Die Videoanalysen erlauben es, wahrzunehmen, was vorhanden ist und was entwickelt werden muss. Bei Kindern mit speziellen Bedürfnissen, vor allem bei Kindern mit einem Asperger Syndrom, fehlen Basiselemente, welche wichtige Elemente für die Entwicklung darstellen. Sichtbar gemacht, stellen sie ein wichtiges Element bei der Entwicklungsförderung dar.

Literatur

- Aarts, M. (2008): *Marte Meo. Basic Manual; Revised 2nd edition.* Aarts Productions, Niederlande, 256 S., ISBN 978-90-75455-16-8.
- Aarts, J. (2007): *MARTE MEO-Methode für Schulen (Entwicklungsfördernde Kommunikationsstile von Lehrern. Förderung der Schulfähigkeit von Kindern)*(Buch & DVD). Aarts Productions, Eindhoven, Niederlande (2007), DVD 76 Min & Book 176 S., ISBN 978-90-75455-12-0.
- Aarts, M. (2002): *The MARTE MEO Programme for Autism (Six Information Sessions on How to Stimulate Social and Emotional Development)* (DVD & Buch). Aarts Productions, Niederlande, DVD 65 Min., Buch 96 S.; ISBN 90-75455-07-0.
- Baeriswyl-Rouiller, I. (2005): *MARTE MEO in Early Intervention for Children with Speech, Communication and Language Delay.* *MARTE MEO Magazine*, 2005/1, Vol. 29/30, S. 14–16.
- Baeriswyl-Rouiller, I.; Erskine-Poget, J. (2002): *Analyse d'interaction et de communication, départ pour un travail de partenariat: l'approche MARTE MEO.* In: PETITPIERRE, G. Eds (2002): *Enrichir les compétences.* Lucerne, Lausanne SZH, S. 16–23.
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Klett-Cotta.
- Dodge, K.A. et al. (1987): *Social Competence in Children.* Monographie of the Society for Research and Child Development, 51 (Serial No. 213).
- Dong, W.K.; Greenough, W. T. (2004): *Plasticity of neuronal brain tissue: roles in developmental disorders.* *Mental Retardation and Development disabilities Research Reviews*, 10 (2), S. 85–90.
- Herbrecht, E.; Bölte, S.; Poustka, F. (2008). *KONTAKT.* Frankfurter Kommunikations- und soziales Interaktions-Gruppentraining bei Autismus-Spektrumsstörungen. Hogrefe.
- Hüther, Gerald, (2006). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn.* Vandenboeck & Ruprecht,
- Kochanska, G. (1997): *Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implication for early socialization.* *Child Development*, 681, S. 94–112.
- Lindsay, E.W. et al. (1997): *Mutuality in parents-child play: Consequences for children's peer competence.* *Journal of Social Personal Relationship*, 141, S. 523–538.

- McCollum, J.A.; Chen, Y.-J. (2001): *Maternal Roles and Social Competence: Parent-Infant Interactions in Two Cultures*. In: Early Child Development and Care, Vol. 166(2001), S. 119–133.
- Schopler, E. & Reichler, R. (2003): *Entwicklungs- und Verhaltensprofil «P.E.P.-R». Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder*. Dortmund: Verlag modernes lernen
- Schopler, E.; et al. (1998): *Stratégies éducatives de l'autisme et des autres troubles développement*. Paris: Masson, médecine et psychothérapie.
- Schopler E.; Mesibov, G.; Eds. (1993): *Preschool Issues in Autism*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E.; Reichler, R.J.; Bashford, A.; Lansing, M.D.; Marcus, L.M. (1990): *Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Schopler, E.; Reichler, R.J.; DeVellis, R.; Short, A.B. (1981): *Treatment outcome for autistic children and their families*. In: Mittler (ed.), *Frontiers of knowledge in mental retardation*. Vol. 1: Social, emotional and behavioral aspects (S. 293–300). Baltimore: University Park.
- Schopler, E.; Reichler, R. (1980): *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children*. New York: Plenum Press.
- Spitzer, M. (2002): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Akademischer Verlag Spektrum.
- Spitzer, M. (2006): *Lernen. Die Entdeckung des Selbstverständlichen*. Beltz, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen.
- Vygotskij, Lev (2002). *Denken und Sprechen*. Beltz.

Autorin

Irène Baeriswyl-Rouiller
Av. de la Gare 7
1700 Fribourg



Daniel Schweingruber

Integration: Grundsätzliches zu einem sperrigen Thema

Die Integrationsthematik berührt die Volksschule im Kern. Entsprechend vielfältig, sensibel und konflikthanfällig ist die Diskussion. Unklare Begriffe und wertende Grundhaltungen erschweren sie zusätzlich. Zu unterscheiden ist die in der Grundidee der Volksschule begründete Integrationsaufgabe der öffentlichen Schulen von der Forderung, möglichst auf die Zuweisung von Kindern zu Sonderklassen oder -schulen zu verzichten. In beiden Dimensionen ist die Schule gefordert. Sie ist auf dem Weg zu einer Pädagogik, die der postmodernen Vielfalt an kindlichen Begabungsprofilen noch besser entspricht und sie sucht überzeugende Erziehungs- und Bildungsmilieus in jedem Einzelfall. Für beides ist die Volksschule auf Rahmenbedingungen und Freiheitsgrade angewiesen, die der Komplexität der Themen gerecht werden.

Intégration. Réflexions fondamentales sur un thème relativement ardu

La thématique de l'intégration porte sur les fondements mêmes de l'école publique. La discussion n'en est que plus diverse, sensible et potentiellement conflictuelle. Des termes peu clairs et des attitudes évaluatrices ne facilitent rien. Il convient de distinguer la tâche d'intégration inscrite dans l'idée fondamentale à la base de l'école publique et l'exigence de renonciation

maximale aux classes ou écoles spéciales. L'école est fortement sollicitée dans les deux cas. D'une part elle est en voie d'évolution vers une pédagogie correspondant encore mieux à la diversité postmoderne des profils de dons de l'enfant, d'autre part elle recherche des milieux pédagogiques et éducationnels convaincants pour chaque cas individuel. Dans l'une et l'autre recherche, l'école publique dépend de conditions cadres et d'un degré de liberté conformes à la complexité des thèmes.

Die Schule kennt derzeit kein sperrigeres Thema als die Integration. Es ist weit verzweigt, umfassend, entzieht sich einfachen Darstellungen und weist alle Eigenschaften komplexer Thematiken auf. Die Teilthemen wirken in einem dynamischen Prozess auf einander ein und auf einander zurück. Die Thematik kann unter ganz unterschiedlichen Aspekten und Sichtweisen aufgerollt werden. Beispielsweise auf ideeller oder auf praktischer Ebene, mit psychologischem Fokus oder mit pädagogischem, mit Schwergewicht auf den gesellschaftlichen Entwicklungen oder auf den Veränderungen in der Unterrichtsmethodik. Sie kann aus Sicht der Eltern beleuchtet werden, aus Sicht der Lehrpersonen oder aus der Perspektive vieler anderer: der betroffenen Kinder und Jugendlichen, der Schulleitungen, der Behörden, der Bildungspolitik, der Fachpersonen für Heilpädagogik, für Behindertenpädagogik oder für Schulpsychologie. Lauter berechnete Perspektiven mit je eigenem Hintergrund an Erfahrungen und Interessen. Die Integrationsthematik ist ein Kosmos für sich. Es vereinfacht die Verständigung über ihn wenn, – wer immer sich dazu äussert – sie oder er die eigene Position in ihm angibt. Ich selber leite eine Fachstelle für Pädagogik und Schulentwicklung im Rahmen der öffentlichen Schulverwaltung. Fragen rund um die «Integrierbarkeit» oder die «Sonderschulbedürftigkeit» bestimmter Kinder und Jugendlicher beschäftigen mich regelmässig; ebenso die sich daraus ergebenden konzeptionellen Themen.

Worum geht es?

Die Schwierigkeiten mit dem Thema beginnen bereits bei der einfachen Frage, worum es denn eigentlich gehe. Was ist mit Integration gemeint? Fragen Sie ein paar Leute und Sie werden ganz unterschied-

liche Antworten erhalten. Etwa, es gehe bei der Integration darum, dass die Kinder ausländischer Eltern möglichst rasch Deutsch lernen. Oder es gehe um die Debatte ums Kopftuchverbot. Anderen bedeutet Integration in der Schule, dass die Lehrpersonen Rücksicht nehmen auf die langsamen Kinder, ihnen Zeit geben in ihrem Tempo zu lernen und sie dabei professionell unterstützen. Am andern Ende der Leistungsskala versteht man unter Integration dasselbe für die besonders vifen und schnellen Kinder, bis hin zur Ablehnung spezieller Eliteklassen. Sodann wird im Rahmen der Integrationsthematik die Forderung erhoben, Sonderklassen zu schließen und möglichst wenige Kinder Sonderschulen zuzuweisen. Fachpersonen für Heilpädagogik nennen zudem eine bestimmte Art des Arbeitens «integrativ» (statt «separativ») und Klassenlehrpersonen machen im Zusammenhang mit der Integration auf die ausgesprochen heterogene Zusammensetzung ihrer Regelklasse aufmerksam. Auch die vielen unterschiedlichen Stütz- und Fördermassnahmen werden dem Integrationsthema zugerechnet. Damit aber ist das Bedeutungsfeld der Integration immer noch nicht vollständig umrissen. Es geht noch um vieles mehr. Um individuelle Schicksale, um Erfolgsgeschichten und um Leidensgeschichten. Es geht um den Berufsauftrag der Lehrpersonen («Kerngeschäft» vs. «Zusatzaufgaben»), die Summe der Belastungen im Lehrberuf und um die Möglichkeiten zur Delegation von Aufgaben. Damit berührt die Integrations-thematik auch das Zusammenspiel der zahlreichen Fachleute in der Schule und um die Schule herum. Spätestens jetzt wird das Thema vollends grundsätzlich. Es geht um die gesamte Volksschule. Wenn man über Integration spricht, muss man über alles reden.

Mittels Umfrage und Aufzählung wird man den Bedeutungsgehalt des Integrationsbegriffs natürlich nicht abschliessend erfassen können. Aber immerhin lässt obige Aufzählung einen ersten Schluss zu, wie man mit der Thematik umgehen sollte: Man soll das Integrationsthema nicht kleiner machen als es ist. Zurückhaltung gegenüber einfachen Konzepten, kantigen Antworten und Generalisierungen ist hilfreich. Zur Kenntnis nehmen der aus unterschiedlicher Optik bestehenden Problemlagen ebenfalls.

Begriffe, Wertungen, Unterscheidungen

In komplexen Themen wendet man sich mit dem Wunsch nach Orientierung und Klärung an die Theorie. Sie verdichtet, sortiert, schafft Übersicht und stellt passendes begriffliches Werkzeug zur Verfügung. «Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie» (Kant). Ob es der Pädagogik aber bezogen auf unser Thema schon gelungen ist, die Diskussion in dieser Art wirksam und hilfreich zu unterstützen, unterliegt Zweifeln. Klärung sollte zudem nicht nur für pädagogische Fachpersonen erfolgen. Auch in andern Fachgebieten (etwa in Soziologie, Informatik, Mathematik und Logistik) und in der Politik wird von «Integration» gesprochen. Der Begriff ist darum im Sprachgebrauch vieler Menschen besetzt und braucht schulspezifische Erklärungen. Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Bedeutungen, die der Integrationsbegriff auf sich vereint, ist schon vorgeschlagen worden, im schulischen Kontext ganz auf seine Verwendung zu verzichten (Bleidick 1988, zit. nach Haeblerin, S. 27). Der Begriff ist konnotativ und emotional überfrachtet. Zahlreichen Lehrpersonen, Schulbehörden und Eltern ist die Integration in der einen oder andern Richtung wertend eingefärbt oder getrübt. Vieles spricht für ein neues Begriffsinventar. Seit einiger Zeit wird der Integration (von lat. ‚integratio‘: Herstellung eines Ganzen) prominent die Idee der Inklusion (von lat. ‚includere‘: einschliessen) gegenüber gestellt. Integration bezeichnet das Bemühen darum, bisher «separierte» Schülerinnen und Schüler von den Sonderklassen und -schulen in die Regelklassen hinein zu holen, Inklusion die Grundhaltung, wonach es in dieser Weise «separierte» Kinder gar nicht geben darf und die Schule grundsätzlich für alle da ist. Man kann darüber streiten, ob es sich hier um mehr als Bedeutungsnuancen handelt (Hinz, 2002). Den Praktiker zumindest erinnert die Debatte mitunter an den Disput zwischen den Theoretikern des Brotbackens darüber, ob Heinzelmännchen oder Nachtelfen den Teig über Nacht aufgehen lassen (W. James, 1989/1994). Eine Unterscheidung, die den Nachweis praktischer Relevanz noch schuldet. Integration und Inklusion sind zu unklaren und jeglichen Projektionen dienlichen Wortmarken geworden (vergl. Speck, 2010).

In dieser Situation erweist sich erstens als hilfreich, die beiden Begriffe möglichst selten zu verwenden und

dafür umso öfter von konkreten Sachverhalten zu sprechen. Also ohne weitere Fachbegriffe zu beschreiben, was gemeint ist. Beispielsweise die Idee zu schildern, ein autistisches Kind nicht einer Sonderschule zuzuweisen oder die Arbeitsweise einer Logopädin, die im Klassenzimmer statt in einem eigenen Therapiezimmer mit den Kindern arbeitet. Zweitens ist ein umfassender von einem spezifischen Integrationsbegriff zu unterscheiden. Im weit gefassten Verständnis umschreibt der Integrationsbegriff nichts weniger als die Grundidee der Volksschule und in einem spezifischen Sinn die Beschulung behinderter Kinder im Rahmen der Regelklasse.

Die allgemeine Integrationsleistung der Volksschule

Die Integrationsdiskussion berührt die Volksschule im Kern. Das ist es, was die Thematik so sensibel macht, für Missverständnisse und Kontroversen so anfällig. Integration ist für die Volksschule nicht ein Spezialthema neueren Datums. Es ist nicht erst in die Welt gesetzt worden, indem die Schliessung von Sonderklassen und -schulen gefordert wurde und es ist nicht das Spezialthema irgendeiner Fachschaft. Integration ist vielmehr das Wesen der Volksschule, seit es die allgemeine Schulpflicht gibt. Jedes Kind, das an einem bestimmten Ort wohnt, wird an diesem Ort auch beschult. Es besucht dieselbe Klasse und dasselbe Schulhaus mit allen andern Kindern seines Wohnortes zusammen. Alle zusammen: die Mädchen und die Knaben, die Schnellen und die Langsamen, die Starken und die Schwachen, die Vorlauten und die Scheuen, die Reichen und die Armen. Das ist der Wesensunterschied der Volksschule zur Privatschule. Die Volksschule integriert per se. Das ist ihr Grundauftrag. Unabhängig von ihrer Vorgeschichte, ihrer privaten Situation und ihren Begabungen leben und lernen die Kinder in der Schweiz – zumindest bis zur Oberstufe – in derselben Klasse zusammen. Zur allgemeinen Integrationsaufgabe gibt es für die Volksschule im Grundsatz keine Alternativen, auch in Zukunft nicht. Niemand will ernsthaft möglichst früh ein separatives Schulsystem mit je eigenen Klassen für unterschiedlichste Begabungsprofile. Die allgemeine Integrationsarbeit der Volksschule ist eine ihrer Konstanten und für unsere Gesellschaft unentbehrlich.

Pädagogik der Vielfalt

Die Aufgaben dieser Art der Integration werden in Zukunft nicht kleiner. Die postmoderne Vielfalt an Werten, Lebensformen und Entwicklungsverläufen lässt im Klassenzimmer Verhaltensweisen und Lernvoraussetzungen aufeinander treffen, deren Heterogenität im Laufe der letzten Jahrzehnte deutlich zunahm. Vieles deutet auf eine Fortführung des gesellschaftlichen Prozesses zur Ausdifferenzierung und Individualisierung der Lebensumstände hin. Immer deutlicher verlangt dies von der Schule eine explizite Pädagogik der Vielfalt. Das ist eine Herausforderung auf allen Ebenen und als langfristiger Kulturentwicklungsprozess zu verstehen. Die der Heterogenität entsprechende professionelle Pädagogik entwickelt sich Schritt für Schritt über einen langen Zeitraum. Das wird sie auch in Zukunft tun. Es wird Fortschritte geben, aber auch Verunsicherungen, Rückschritte und Auseinandersetzungen. Die Pädagogik befindet sich in einem Transformationsprozess aus einer Kultur der Einheitlichkeit hin zur Personalisierung des Lernens. Entwicklungen dieser Art gehen in allen Schulen vorstatten, aber in einigen deutlich akzentuierter als in andern. Knapp 40 % der Primarschulklassen in der Schweiz bezeichnet das Bundesamt für Statistik als «sehr heterogen», d.h. in diesen Klassen stammen mindestens 30 % der Kinder aus andern Kulturen. Je nach Kanton variiert der Anteil sehr heterogener Klassen von weniger als 5 % (Uri, Appenzell Innerrhoden) bis zu über 70 % (Basel Stadt, Genf) (Bildungsbericht 2010). In einer «ganz normalen» ersten Klassen werden heute gleichzeitig Kinder unterrichtet, die bei Schuleintritt Lernziele der ersten Klasse schon erfüllen (sie können lesen und bis 20 rechnen) (Moser et. al. 2005) und Kinder, die keine Deutschkenntnisse haben und denen ein Grundverständnis für Mengen und mathematische Operationen noch fehlt. Das Motto der Integrationsbewegung trifft zu: es ist normal, verschieden zu sein. Dieser Situation begegnet die Volksschule mit zusätzlichem Deutschunterricht, Therapien, heilpädagogischer Unterstützung, Begabungsförderungsprogrammen, Binnendifferenzierungen im Rahmen des Klassenunterrichts und intensiver Zusammenarbeit im Team der Lehr- und Fachpersonen. Der Entwicklungsprozess vom Lehrverständnis der Instruktion hin zu mannigfachen Lernformen wird von Schule zu Schule unterschied-

lich verlaufen. Auch hier ist zukünftig innerhalb eines breiten Zielkorridors ausgeprägte Vielfalt zu erwarten (und heute schon real).

Integration im engeren Sinn

Vor diesem Hintergrund sind nun die Kontroversen um die Integration in einem spezifischeren Sinn zu verstehen. Damit ist die von der UNESCO 1994 mit der «Erklärung von Salamanca zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse» umschriebene und für die Schweiz im Sonderschulkonkordat von 2007 festgehaltene Zielrichtung gemeint, «Kinder und Jugendliche (...) mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten. (...) Das grundlegende Prinzip integrativer Schulen ist es, dass alle Kinder miteinander lernen, wo immer möglich, egal welche Schwierigkeiten und Unterschiede sie haben. (...) Die Zuweisung von Kindern zu Sonderschulen – oder ständigen speziellen Klassen oder Abteilungen innerhalb einer Schule – sollte die Ausnahme sein» (Salamanca Erklärung). Im Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligung für Menschen mit Behinderung (BehiG) und mit dem Sonderschulkonkordat übernimmt die Schweiz die Forderung vermehrter Integration. «Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule» (BehiG Art. 20 Abs.2). Zwölf Kantone haben bisher den Grundsatz der EDK zur Sonderpädagogik anerkannt¹, wonach «integrative Lösungen separierenden Lösungen vorzuziehen (sind), unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation» (Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik, 2007).

Die Zielrichtung ist also klar. Die Integration im spezifischen Sinn steht nicht im Grundsatz zur Debatte, sondern in ihrem Ausmass. In der Schweiz besuchen

derzeit rund 5 % der Kinder und Jugendlichen Sonderklassen und -schulen. Der prozentuale Anteil variiert von Kanton zu Kanton stark und ist seit einigen Jahren leicht rückläufig (Bildungsbericht 2010, S. 56). Bei jedem zwanzigsten Kind ist eine separierende Lösung der Beschulung in der Regelklasse vorgezogen worden. Ob das viel ist oder wenig, ist nicht leicht zu sagen. Welchen Massstab wollte man auch anlegen? Sowohl der geografische als auch der historische haben ihre Tücken. Die Schulstrukturen und Rahmenbedingungen anderer Länder unterscheiden sich wesentlich von den unseren und Ähnliches gilt auch für die vergangenen Jahrzehnte. In Finnland zum Beispiel, zuoberst auf der PISA Rangliste, hat es über achtmal weniger Kinder mit Migrationshintergrund als in der Schweiz. Lassen wir daher diesen Vergleich, denn ob 5 % viel oder wenig sind, ist nicht die Frage, auf die es letztlich ankommt.

Gute Lösungen im Einzelfall

Die relevanten Fragen stellen sich im Einzelfall, wenn ein Entscheid zur Schullaufbahn ansteht. Gesucht ist jeweils eine gute Lösung. Wobei es weniger wichtig ist, ob diese integrativ oder separierend ist. Wichtig ist vor allem, dass sie **gut** ist. Eltern, Lehrpersonen und Behörden stehen in erster Linie in der Verantwortung, für kindgerechte, entwicklungsfreundliche und bildungsintensive Verhältnisse zu sorgen. Das ist die oberste Priorität. Es geht darum, für jedes Kind Halt gebende, tragfähige Entwicklungsbedingungen zu schaffen. Die Integration im spezifischen Sinn steht nicht auf der obersten Ebene der pädagogischen Wertehierarchie. Integrative Lösungen sind vorzuziehen, **wenn** gewisse Bedingungen erfüllt sind. Wenn das kindliche Wohlbefinden gefördert sowie die schulischen und privaten Umstände tragfähig sind. Dogmatische Positionsbezüge für oder wider die Integration leisten regelmässig keine konstruktiven Beiträge zur Lösungsfindung.

Gute Lösungen sind Gemeinschaftskunstwerke. Sie können nicht verordnet, gefordert oder an den Beteiligten vorbei geplant werden. Rezepte passen selten. «Sonderschulbedürftigkeit» und «Integrierbarkeit» sind keine Persönlichkeitsmerkmale, sondern im Konsens zu erarbeitende Beurteilungen komplexer psychosozialer Situationen. Gute Lösungen brauchen daher die

¹ Stand 29. November 2010. Am 1.1.2011 wurde das Sonderpädagogik-Konkordat in Kraft gesetzt.

Mitwirkung aller: der Eltern, der Lehrpersonen, der diagnostizierenden und der therapierenden Stellen, der Kinder und Jugendlichen selbst und der Behörden. Gute Lösungen entstehen durch Engagement, Fachkompetenz, Verständigung und Phantasie. Ihr Werdegang ist fragil und im Voraus nicht klar. «Wir können planen, wollen, handeln: die Erfolge haben wir nicht in der Hand. Auf keinem Gebiet tritt dies so deutlich und enttäuschend zutage, wie auf dem der Erziehung» (Spranger, 1962. S. 7). Es geht darum, sinnvolle Formen zu entwickeln, fachlich und menschlich überzeugende Lern- und Entwicklungsmilieus in unterschiedlichsten individuellen Situationen zu schaffen. Real gangbare Wege sind gefragt – in vielgestaltigen Ausprägungen zwischen Integration und Separation². Den ausgesprochen grossen Unterschieden zwischen den individuellen Situationen sollte mit einem differenzierten Lösungsangebot begegnet werden. Guten Lösungen zuträglich sind institutionelle, organisatorische und finanzielle Freiheitsgrade sowie das Vertrauen der Behörden. Eine faire Bemessung der Ressourcen ist selbstredend.

Die Unterschiedlichkeit der einzelnen Fälle ruft nach einer Vielzahl von Integrationsformen. Nicht alle kennen wir schon. Einige sind erst noch zu entwickeln und zu erproben. Ich glaube nicht, dass die Zeit definitiver Konzepte schon gekommen ist. «Das Unterfangen (der Integration) gelingt eben nur dann, wenn tastend-lernend mal begonnen wird, wenn etappenweise Sicherheiten gewonnen und Irrwege wieder verlassen werden, Überforderungen angenommen und behoben werden, wenn Neuland behutsam beschrritten wird» (Strittmatter 2010). Allerdings sind derzeit aber intensive Konzeptarbeiten im Gange. Durch die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenverteilung zwischen Bund und Kantonen zieht sich der Bund (Invalidenversicherung) aus der Mitfinanzierung und Mitregulierung des Sonderschulwesens zurück. Die Kantone sind daran, ihre Sonderschulkonzepte entsprechend anzupassen. Trotz all den Dingen, die

in diesen Konzepten geregelt werden müssen, wäre es gut, sie behielten einen vorläufigen Charakter und das Verständnis für den Vorrang der guten Lösung in Einzelfall. Man sollte im konkreten Fall nicht in Widersprüche zwischen einer guten und einer konzeptgemässen Lösung geraten können.

Literatur

- Haeberlin U., Bless G., Moser U., Klaghofer R. (2003). Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Enttäuschungen, Hoffnungen (4. Aufl.) Haupt: Bern.
- Hinz A. (2002). Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9/2002, 354–361.
- James W. (1989/1994). Der Pragmatismus. Hamburg: Meiner.
- Moser U., Stamm M. & Hollenweger J. (Hrsg.). (2005). Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). Bildungsbericht Schweiz. Aarau.
- Speck, O. (2010). Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Reinhardt.
- Spranger, E. (1962). Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Strasser U. (2006). Eine Schule für alle: *Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 2006/3, 6–14.
- Strittmatter A. (2010). Ende der Blauäugigkeit und Schönrede. *Bildung Schweiz* 9/2010, 17.
- UNESCO (1994). Salamanca Erklärung und Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse.

Autor

Daniel Schweingruber, lic. phil.
Pädagogik und Schulentwicklung
Schulverwaltung
8645 Rapperswil-Jona
daniel.schweingruber@rj.sg.ch

² Strasser (2006) gibt eine gute Übersicht verschiedener Organisationsformen auf einer Dimension zwischen der heterogenen Regelklasse und der Heimsonderschule.



Ulrich Frischknecht

Beobachtungen zur Integration an der Universität und der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich am Beispiel von Secondoschicksalen

Viele der in der Schweiz sozialisierten Kinder von Immigranten scheinen noch lange in einer Ambivalenz zwischen alter Heimat und aktueller sozialer Realität zu stehen und die Zugehörigkeit zu diesem Zwiespalt mag in bestimmten Fällen sogar ein Code oder ein Symbol für den familiären Zusammenhalt sein. Nachdem der Besuch des Gymnasiums und das Bestehen der Matura als Auszeichnung von Leistungsfähigkeit, Integration und Einsicht in die Notwendigkeit und den Wert schulischer Bildung gelten können, stellt sich die Frage, weshalb diese gut integrierten jungen Leute mit ausländischen Eltern – die sogenannten Secondos – dennoch quasi spezifische Probleme mit dem Studium entwickeln können? Nach meiner Beobachtung stellt auch die tertiäre Bildung Anforderungen an die Fähigkeiten und Bereitschaft zur Integration.

In der Einleitung schildere ich, welche Voraussetzungen, Kompetenzen und Anforderungen das Studium heute

stellt und wie sich diese mit der Adoleszenz und der Eingliederung in schulische Institutionen verschränken. Ebenfalls zeige ich, auf welchen Vorurteilen und Hypothesen meine Überlegungen fussen. Darauf folgen fünf kurze Fallvignetten, um spezifische Positionen zu verdeutlichen. In der abschliessenden Diskussion möchte ich zu nützlichen und anwendungsnahe Schlussfolgerungen kommen.

Integration meint keinen blossen Übertritt in einen anderen sozialen Raum, sondern die ausreichend erfolgreiche Teilhabe an einem dynamischen Vorgang. In Anwendung auf die Universität besteht der Anspruch darin, sich den wechselnden Anforderungen in der Sukzession der Semester anzupassen und die spezielle soziale Realität der Studierenden den bestehenden (familiären) Verpflichtungen gegenüber zu bevorzugen. Studieren hat neben beabsichtigten Wirkungen wie Bildung, Kenntnis und Kompetenzen zu erweitern, noch andere Auswirkungen, nämlich dass die Persönlichkeit, bspw. die Art zu denken, zu fühlen und zu handeln sich verändert. Und dies in bedeutend stärkerem Ausmass, als nur durch das Verstreichen der Zeit, es handelt sich um eine forcierte Entwicklungszeit.

Diese Banalität wirkt sich auf die bestehenden Bindungen von Studierenden aus, indem sie deren Flexibilität beansprucht. Enge Beziehungen, besonders familiäre Bindungen, tendieren aber dazu unflexibel zu sein. Das zeigt sich ganz allgemein an den innerfamiliären Auseinandersetzungen, die oft die Verselbständigung junger Leute begleitet.

Observations concernant l'intégration à l'Université et à l'École polytechnique fédérale de Zurich à l'exemple de destins d'enfants de deuxième génération.

De nombreux enfants d'immigrés socialisés en Suisse semblent vivre longtemps encore dans une ambivalence entre l'ancienne patrie et la réalité sociale actuelle. L'appartenance à cette dualité peut même représenter dans certains cas un code ou un symbole de la cohésion familiale. La fréquentation du gymnase et la maturité – deux prestations qui peuvent être ressenties comme une attestation de capacité, d'intégration et de reconnaissance de la nécessité et de la valeur de la formation scolaire – il se pose la question des raisons

à l'origine du fait que ces jeunes bien intégrés, enfants de parents étrangers – appelés de seconde génération – peuvent développer malgré tout des problèmes d'étude quasiment spécifiques. Mes observations m'ont montré que la formation tertiaire confronte également l'intéressé à des exigences de capacité et de disposition à l'intégration.

L'intégration n'est pas synonyme de simple transition dans un autre espace social, mais implique une participation suffisante et positive à un processus dynamique. Appliquée à l'Université, elle requiert une adaptation aux exigences différentes de semestre en semestre et l'acceptation de privilégier la réalité sociale spéciale des étudiants par rapport aux obligations (familiales) préexistantes.

A part les effets délibérément recherchés tels qu'un élargissement de la culture, des connaissances et des compétences, l'étude se répercute également sur la personnalité, par exemple sur le mode de réflexion, de sensation et d'action. Ceci dans une mesure nettement plus prononcée que les effets du temps. Il s'agit en fait d'une période de développement forcée.

Cette situation quotidienne se répercute sur les relations des étudiants, et requiert de leur part de la flexibilité, alors que les relations personnelles étroites, familiales notamment, tendent à se figer. Cette contradiction ressort de manière tout à fait générale des disputes intrafamiliales qui accompagnent souvent le processus d'émancipation des jeunes.

UZH und ETHZ sind normative Apparate

Eine schulische Institution erfolgreich zu durchlaufen, bedeutet für das Individuum und dessen Familie bereits dann eine integrative Leistung, wenn keine besonderen Bedürfnisse bestehen, gilt es doch, sich dem System der Schule anzupassen und Leistungen im erwarteten Sinne zu erbringen.

Speziellere Ausgangslagen und Situationen erhöhen den Anpassungsaufwand, weil schulische Institutionen normative Apparate sind und, nach meiner Meinung, von der Gesellschaft mit dieser Funktion auch beauftragt wurden. Dies gilt immer noch für die Universitäten, deren Besuch freiwillig ist und ein Privileg bedeutet, welches nur nach Bereitstellung umfangreicher Voraussetzungen einzulösen ist.

Augenfällige und psychische Voraussetzungen

Neben augenfälligen Voraussetzungen für das Studium wie Vorbildung (Matura), stabile Finanzierung und Gesundheit (körperlich und seelisch), gehören auch weniger prominente wie Motivation, Identifikation, der Besitz eines autonomen psychischen und theoretischen Entwicklungsraums und Flexibilität dazu.

Zu den Zielen des Studierens, ja zum eigentlichen Sinn dieser langen Bemühung, gehören ganz zentral die Entwicklung selbständigen Denkens und eine Entfaltung der Persönlichkeit. Dies ist mitverantwortlich für die oft belächelte «prolongierte Adoleszenz» der Studierenden, was ihnen in der nicht-akademischen Bevölkerung mitunter Abwertung einträgt.

Ich möchte diese allgemeinen Begriffe in ihrer konkreten Anwendung etwas erläutern:

- Motivation bezieht sich auf das Interesse am gewählten Studienfach und auf die «Energie-Versorgung» der eigenen Lernanstrengungen. Diese muss ein überdurchschnittliches Niveau aufweisen, weil über mehrere Jahre hinweg ohne Lob und Anerkennung hohe Leistung erbracht werden muss und der direkte Nutzen daraus nur derjenige ist, nicht rausgefallen zu sein.
- Identifikation mit Studienfach und studentischer Lebensform unterstützt dessen Priorisierung als unumstrittene Lebensaufgabe Nummer 1. Der Studienerfolg (Abschluss mit Diplom) basiert auf dem Entschluss, erfolgreich zu sein – koste es, was es wolle.
- Autonomie meint die Möglichkeit, über einen psychischen «Raum» zu verfügen, in welchem gedacht und überlegt werden kann; worin es möglich ist, Theorien zu erörtern und Sachverhalte in sprachlichen Konstrukten zu fassen und daraus selbständige Orientierung und Positionierung zu gewinnen. In diesem inneren Gefäß gedeihen auch Beziehungen zu Kolleginnen und Dozierenden, die stark von gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen in intellektuelle Fähigkeiten getragen sind.
- Mit Flexibilität ist die Bereitschaft zur Wandlung und Veränderung bisheriger Haltungen und Ansichten gemeint; dies kann das «Wissen» betreffen und auch die Beziehungen. Das Wissen und ganze Überzeugungen werden durch akademische Analysen hinter-

fragt. Auch Beziehungen können erschüttert werden, weshalb vorbestehende Beziehungen bei grösseren Ausbildungen selten unverändert bleiben.

Während der 5 bis 6 Jahre im Studium geht es darum, sich mit Hilfe der schulischen Anforderungen und Kompetenzen von überbrachten Meinungen und Bindungen zu emanzipieren und die daraus resultierenden Verlust- und Entfremdungsgefühle zu akzeptieren. Falls sich diese «negativen» Gefühle wegen enger Bindungen zu heftig melden, können sie dazu führen, dass das Studium sich nicht mehr lohnt und die Motivation weit unter das erforderliche Minimum fällt.

Adoleszenz

Die Lebensphase von der Pubertät bis zur Gerinnung in eine stabile soziale Position in Beziehung und Beruf wird als Adoleszenz bezeichnet und kann sich bei längeren Bildungsgängen über fünfzehn bis zwanzig Jahre erstrecken.

In dieser Zeit gilt es in unserer Gesellschaft als notwendig, das hergebrachte Lebensgefüge zu überschreiten und ein eigenes aufzubauen. Fast regelhaft gilt es, Beziehungen einzugehen und zu lösen, Orientierungsphasen und Krisen auszuhalten, oder ganz allgemein gesagt: ins Leben hinaus zu gehen.

Vorurteile, Ausgangslagen und Hypothesen

Im Verlaufe von 16 Jahren Psychiatrie, Psychotherapie und Beratung habe ich mir die Meinung erworben, dass Immigranten und deren Kinder enge Bindungen bevorzugen und mittels tradierter Werte die verlorene Heimat hochhalten.

Die Psychologische Beratungsstelle ist für die Studierenden und Doktorierenden der Universität Zürich und ETH Zürich eine niederschwellige Anlauf- und Beratungsstelle bei persönlichen Problemen. Unabhängig von Hochschule oder Studienfach finden aktuell 3,1 % der Frauen und 1,8 % der Männer, insgesamt rund 1000 Personen, den Weg zu uns. Meine Kenntnisse über die Studierenden und die Realität des Studiums gewinne ich durch die Erzählungen unserer Klientinnen, die rund 2,5 % der Gesamtmenge repräsentieren, weshalb ich über 97,5 % der 42'000 Studierenden nichts aussagen kann.

Wegen beschränkter Ressourcen können wir keine psychotherapeutischen Prozesse führen, sondern wir explorieren, klären und bauen eine Beziehung auf, innerhalb derer wir erste Unterstützung realisieren. Bei Indikation zur Psychotherapie empfehlen wir eine Behandlung bei unseren niedergelassenen Kolleginnen und Kollegen. Am Beispiel von Secondas und Secondos, wie ich sie an der PBS kennenlerne, lassen sich besonders deutlich Dynamik und Problematik der Integration in normative schulähnliche Institutionen darstellen. Es scheinen sich ihnen die allgemeinen Fragen mit besonderer Wucht zu stellen.

Fallvignetten

Mittels Fallvignetten will ich fünf Positionen beleuchten, die ich für die Diskussion als geeignet ansehe, weil in ihnen die Wechselbeziehung zwischen familiärer Situation und Anforderungen im Studium besonders widersprüchlich sind. Die dadurch erzeugte Spannung wirkt sich auf die psychische Befindlichkeit aus und damit auch rasch limitierend auf die Studienfähigkeit. Der Einwand, dass solche Moment-Aufnahmen, wie ich sie schildere, nicht mit der Immigration der Eltern und der Secundo-Position der betreffenden Studierenden kausal zu verknüpfen sind, ist berechtigt. Ich könnte auch Beispiele innerschweizerischer Migration oder von solcher über die sozialen Milieus hinweg schildern, mit ganz ähnlichen Inhalten. Allerdings erlebe ich Interaktionen mit Secondas und Secondos intensiv und deshalb halte ich diesen Diskurs für die Diskussion geeignet.

Vignette 1 «goldener Käfig der Familie»

Geschichte: Die Studentin hat oft Kopfweg, ist weinerlich und leidet unter dem Gefühl ungenügend zu sein. Sie möchte alles sehr gut machen und dafür reichen weder Zeit noch Kraft. Sie fühlt sich schon kurz nach Semesterbeginn «abgehängt» und es gelingt ihr nicht, im Studium Fuss zu fassen.

Sie leidet daran «in zwei Welten» zu stehen, weil die Werte ihrer Familie weder mit dem Studium noch mit denen der Familie des Ehemannes fusioniert werden können.

Sie wuchs in einer relativ aufgeschlossenen Familie nahe den hiesigen Werten auf und vermisst die damaligen Freundinnen aus dem Gymnasium. Sie heiratete in der Heimat der Eltern und liebt ihren Mann, obschon

er einer traditionalistischen Familie angehört, in der Mutter und Schwestern Kopftücher tragen und akzeptieren, dass Männer klüger und wichtiger sind.

In dieser Schwiegerfamilie stösst ihr Studium als unnötig auf Ablehnung. Alle Konflikte werden am Studium festgemacht, etwa im Sinne von: «dir steigt das Studieren wohl in den Kopf»? Das quält sie besonders deshalb, weil sie sich für allen Zwist verantwortlich fühlt und von sich erwartet, diese Konflikte vermeiden zu können.

Überlegung: Ihre beiden Rollen als Ehefrau und Studentin stehen in starkem Gegensatz. Sogar die Liebesbeziehung ist davon belastet, weil sie weiss, dass ihr Mann zwischen den Loyalitäten hin und her gerissen ist. Weil ihr der Studiengang gefällt, beginnt sie zunehmend zu leiden, denn sie wird nicht mehr darauf verzichten können und diese Ausweglosigkeit nagt an ihr.

Fazit: Nur schon Studentin sein ist problematisch und das verunmöglicht die notwendige Identifikation.

Vignette 2 «enge Mutterbeziehung»

Geschichte: Im Gimmi war er ein guter Schüler, aber jetzt ist er aus dem Assessment-Jahr gefallen und zweifelt daran, ob er ein neues Studienfach mit Erfolg anpacken können wird, weil ihn seine Mutter mit ihrer Liebe erdrückt und immer hinter ihm her ist, damit er tüchtig studiert – er kann sich nämlich nicht selbst motivieren. Er nimmt erst dann ein Buch zur Hand, wenn seine Mutter nach Hause kommt. Kaum ist er alleine, vertreibt er sich die Zeit am PC. Als er mal betrunken war, reagierte sie sehr enttäuscht; als ob sie ihn entweder idealisieren oder beschimpfen würde. Der Vater war abwesend, seit er klein war und der Kampf um das Sorgerecht, der nach der Scheidung entbrannte, war für die Mutter aufreibend. Sie war zu ihrer Schulzeit die Klassenbeste und brachte aus der Heimat eine gute Ausbildung mit in die Schweiz, die sie hier auch nützen kann.

Überlegung: Es mangelt ihm an Selbständigkeit vermutlich wegen einer allzu engen Bindung an die Mutter. Ihre gemeinsame ausländische Herkunft erhöht vermutlich die Verbindlichkeit der exklusiven familiären Beziehung. Dass der Ausschluss des Vaters mit vielen Konflikten erstritten werden musste, dürfte die Bedeutung der Mutter-Sohn-Beziehung noch erhöhen.

Nun scheint ihm ein Entwicklungsraum zu mangeln, um seine eigenen Wege gehen zu können. So verharrt er in kindlicher Inkompetenz und legitimiert damit die Mutter, auf ihn einzudringen.

Fazit: Es fehlen ihm trotz adäquater Vorbildung und aufopfernder Unterstützung durch die Mutter drei wesentliche Studienvoraussetzungen, nämlich genügend (psychischer) Entwicklungsraum, Flexibilität (und Stabilität) der primären Bindungen und Selbst-Disziplin.

Vignette 3 «knapp funktionale Familie»

Geschichte: Das Studium ging ziemlich gut, bis gegen Schluss, als ihre Kraft fast ganz aufgebraucht war und die familiären Konflikte sich wieder intensivierten. Sie wohnt mit den Eltern, wie auch die ältere Schwester, die sich mit der missmutigen Mutter gegen die schlechte Welt verbündete. Der Vater ist selbständig, aber nicht erfolgreich tätig; es ist nicht klar, was er eigentlich tut. Die Mutter arbeitet als Angestellte, leidet unter heftigen Stimmungsschwankungen und richtet an ihre Töchter explizite Beziehungswünsche und fordert Dankbarkeit, was die Studentin stark einengt. Zu Hause sind heftige Konflikte häufig, das Geld knapp und es gibt kein ausserfamiliäres Beziehungsfeld.

Die Konflikte in der Familie beeinträchtigen die Konzentration und die Energie für das entbehrungsreiche letzte Studienjahr so deutlich, dass sie endlich auszieht um etwas Ruhe zu gewinnen. Allerdings geht sie doch immer wieder nach Hause oder die Mutter kommt zu ihr auf's Zimmer, was sie dann auf neue aufwühlt. Es geht oft um's Geld, um das ständig neu gezankt wird.

Überlegung: Die Eltern können von ihr wegen ihrem dysfunktionalem Verhalten nicht respektiert werden, was ihr wiederum Abgrenzung und Selbständigkeit erschwert – Eigenschaften, die sie im Studium aber zeigen muss. In diesen Umständen ist es speziell schwierig, einen eigenen «Raum» aufzuspannen, worin Theorie, aktuelles Leben und psychische Entwicklung gedeihen könnten.

Fazit: Sie braucht eine konkrete Veränderung der familiären Beziehungen und eine stabile Finanzierung. Weil das illusorisch ist, muss sie die Abschlussprüfung

unbedingt und allen Problemen zum Trotz durchziehen, um so rasch als möglich auf eigenen Füßen zu stehen. Allerdings braucht sie Unterstützung für das fragile «Ich», um ihre Leistungsfähigkeit bis zum Diplom aufrecht zu erhalten.

Vignette 4 «Musterknabe hat Mühe»

Geschichte: Er ist im Assessment-Jahr durchgefallen, sieht aber die Chance, in einer Prüfung einen Fehler zu finden und rekurrieren zu können. Er bleibt angesichts seiner angespannten Lage merkwürdig gelassen.

Er war schon an der HSG rausgefallen. Alle Prüfungen deutlich ungenügend, ohne dass er wissen würde weshalb. Er lernt gut, kann den Stoff den Kollegen erklären und war auch diesmal sehr gut vorbereitet, zuversichtlich und nicht nervös.

Im Gimmi locker und aktiv mit Geld verdienen, viel Sport und Musik in einer Band. Er ist der Jüngste von vier Vorzeige-Kindern einer Modell-Familie der gelungenen Ausländer-Integration. Er gab anderen Landsleuten Nach- und Integrationshilfe. Die heimatische Kultur ist ihm wichtig; deshalb wohnen alle Geschwister zusammen; aber sonst ist er ganz schweizerisch und ging gerne in die RS.

Dass er nicht egoistisch sein kann, findet er gut. Alle Geschwister mit Matura, zwei mit abgeschlossenem Studium.

Überlegung: es liegt nahe anzunehmen, dass es ihm nicht an Intelligenz mangelt, weil er sehr leistungsfähig war im Gimmi. Er verfügt auch über Vorbilder für das Studium. Mir scheint, dass es ihm an Entwicklungsraum fehlt in dieser schön gefügten Welt, wo alles so gut zusammen passt. Ich nehme an, dass er – ohne es zu wissen – sich aus dieser heilen Welt hinausentwickeln würde, wenn er sich egoistisch, egozentrisch (und erfolgreich) verhalten würde. Er müsste aktiv und nach eigenem Gutdünken seinen Freiraum gestalten – was für ihn scheinbar nicht in Frage kommt. Wenn er keine Prüfungen besteht, bleibt er «ein Kleiner» und muss noch lange nicht in die grosse weite Welt hinaus und Verantwortung dafür übernehmen, wie er sein Leben führt. Er scheint nur als «Kleiner» in die Familie zu passen, in der es so behaglich ist. Hintergründig sind diese besonders heilen Familien oft nicht tragfähig und darauf angewiesen, Irritationen im Ansatz zu vermeiden.

Fazit: Er scheint zu befürchten, dass er diese perfekte Welt trüben würde mit seiner Eigenständigkeit, die eben immer auch bedeutet sich mit seinen triebhaften Ansprüchen zu zeigen.

Vignette 5 «patriarchaler Vater, strenge Traditionen»

Geschichte: Die Studentin trägt ein Kopftuch, hat jüngere Geschwister, und ihre Eltern sind aus der Türkei immigriert. Im Gimmi schaffte sie immer alles prima.

Im ersten Studienjahr ging sie ohne Ehrgeiz an die Prüfung und im zweiten Jahr hatte die Mutter eine Operation und die Prüfung war wenig wichtig – keine Probleme. Aber jetzt im dritten Jahr kommt Angst auf. Sie hat seit einem Jahr zunehmende Angstsymptomatik wie Schwindel, Atem-Beengung, Kopfschmerzen und hohen Blutdruck. Es beginnt schon Wochen vor der Prüfung und steigert sich dann immer mehr; deshalb hatte sie einige Prüfungen in der letzten Session nicht bestanden oder verschoben. Sie ist oft müde, wenn sie lernen möchte, und geht dann schlafen oder TV-schauen.

Überlegung: Ihre Leistungsfähigkeit und das Selbstvertrauen sind gut – solange sie und ihre Wünsche nicht im Vordergrund stehen. Sie ist daran, sich aus den familiären Belangen zu entfernen, bspw. gibt es im dritten Jahr viele Wahlmöglichkeiten und grössere schriftliche Arbeiten mit viel Anforderungen an die Selbständigkeit. Dies könnte sie ängstigen, auch ohne dass sie diesen Zusammenhang bewusst wahrnehmen würde. Um dies zu verdeutlichen: Sie möchte und muss einen eigenen Weg gehen, was aber zwangsläufig eine Entfremdung aus der Familie bedeutet. Die Angst könnte dem Erlebnis der Entfremdung an sich gelten, oder – tiefenpsychologisch gesehen – auch dem Wunsch nach Autonomie.

Fazit: Die mit dem Kopftuch signalisierte Hinwendung zu traditionellen Werten zeugt von zwiespältigen Aufträgen: Sei eine gute Tochter und studiere erfolgreich. Ohne es zu wissen, erzeugt die Familie ein unlösbares Dilemma zwischen dem Wunsch der Familie treu zu sein und den Anforderungen des Studiums nach Autonomie und egozentrischer Hinwendung zum Fachgebiet. Das Studium ist nie eine Selbstverständlichkeit, wie es bildungsferne Leute manchmal meinen.

Diskussion

Die enge familiäre Einbindung mit der Schwiegerfamilie in Vignette 1 erhöht die Konflikthaftigkeit, weil durch deren traditionalistische Haltung noch mehr Widersprüche zu integrieren sind. Hier fokussiert sich das Problem auf Identität und Lebensform als Studentin. Dass sie viel Zeit verbringt, ohne etwas Nützliches hervorzubringen und zudem noch lange keine Kinder haben wird, liegt den traditionellen Werten weit entfernt. Vielleicht hat sie sich in diese Lage gebracht, weil sie allen Freude machen wollte und beabsichtigte, die Spannungen auszuhalten. Aber die Realität des Studierens verlangt grosse Hingabe und lässt nur wenig Spielraum für andere Verpflichtungen.

Ohne Ehe hätte sie aus dem Schoss der aufgeschlossenen und assimilierten Herkunftsfamilie wohl problemloser studiert. Es stellt sich die Frage, wieso die Eltern dieser frühen und anachronistischen Eheschliessung zustimmten. Es könnte sein, dass die Studentin und deren Eltern durch die Illusion einer guten Ehe im traditionellen Sinne verführt wurden und damit etwas Heimatverlust zu kompensieren suchten. Vielleicht liessen sie der Tochter auch freie Hand, was die dazu verführt haben könnte eine «Mission impossible» anzustreben und Unvereinbarkeiten glücklich zu amalgamieren versuchen.

Die negativen Auswirkungen der engen Mutterbeziehung in Vignette 2 ruft in Erinnerung, was Winnicott meinte, als er das Konzept der «genügend guten Mutter» formulierte. Er thematisierte die Unmöglichkeit eine perfekte Mutter sein zu wollen und hielt dieser illusorischen Absicht den Hinweis entgegen, dass es nicht nützlich wäre, dem Kind alle Bedürfnisse zu erfüllen und alle Hindernisse aus dem Weg räumen zu wollen, weil ihm damit – mangels Frustration – wesentliche Anstösse zur Entwicklung fehlen würden. Entwicklung notabene, die schon der Säugling, selbst und aus eigenem Antrieb und in eigener Weise, angeht und dabei von wohlwollender aber eben zurückhaltender Unterstützung durch die Erziehenden profitiert.

Umgelegt auf die institutionelle Ebene bedeutet dies, dass den Studierenden gewisse Selbständigkeit zugebetet werden darf – vorausgesetzt, es stehen stützende und wohlwollende Personen zur Verfügung. Es gibt tatsächlich ein breites Angebot beratender und

helfender Dienste an UZH und ETHZ, die den aktiv um Unterstützung nachsuchenden Personen «unter die Arme greifen». Aber leider hören wir auch von Instituten und Dozenten, die Details vorschreiben und zu verstehen geben, dass es zu viele inkompetente Studierende hätte, die deshalb bald und zurecht der Selektion zum Opfer fallen würden.

Wenn sich die Eltern dysfunktional verhalten wie in Vignette 3, verschärft sich die Abgrenzung und Enttäuschung über sie zu einem Ausmass, das es erschwert, eine mittlere Distanz zu finden, in der die Bindung zwar gelockert, aber noch tragfähig ist. Kinder überforderter Eltern können in eine fürsorgliche Rolle geraten, aus der nur schwierig wieder ein Ausweg zu finden ist, weil sich vertiefte Abhängigkeiten und Loyalitäten ergeben, die der notwendigen gegenseitigen Ablösung entgegen wirken.

Für überforderte Immigranten ergeben sich oft konkrete Probleme in den Bereichen Geld, Wohnen und amtliche Belange, was dem Bedürfnis der Studierenden nach konstanter Erfüllung zentraler Studien-Voraussetzungen widerspricht. Über das Geld werden oft Konflikte ausgetragen und die Studierenden sind dabei in einer schwachen Position, weil sie nur sehr beschränkt zum Einkommen beitragen und gleichzeitig eine kurze Studiendauer aufweisen können.

Manchmal zeigt sich im Zank um das Geld nicht nur die Unfähigkeit der Eltern, genügend Mittel konstant zur Verfügung zu halten, sondern es könnte sich – bspw. aus Neid oder Unverständnis – auch eine Ambivalenz dem Studium gegenüber zeigen, die bspw. mit folgenden Worten ausgedrückt werden könnte: «soll sie doch studieren – aber nicht so lange», oder: «sie wird Anwalt – und bleibt unser Mädchen».

Die perfekte Familie aus Vignette 4 bereitet uns Unbehagen, weil sie unwirklich erscheint und kaum als geeignete Ausgangsbasis für einen jungen Mann scheint, der in die Welt hinausgehen und leicht verändert wieder zurückkommen möchte. Als perfektioniertes System erscheint sie erstarrt in einem Glanz, für den jede Variation ein Kratzer im Lack bedeuten würde.

Als Credo scheint gegeben, dass die vier Kinder klüger und erfolgreicher sind als die durchschnittlichen Schweizer, von denen weniger als 20 % die Matura

erlangen und, dass es nur auf den Willen und auf die Entschlossenheit ankommt, alles richtig zu tun. Falls dieser gemeinsame Zwang zur Perfektion und «Grösse» den Zweck hätte, für die verlorene Heimat zu kompensieren, würde es einleuchten, dass dieser vorgegebene familiäre Pfad nicht ohne kollektive emotionale Auswirkungen verlassen werden kann.

Die traditionelle Herkunftsfamilie aus Vignette 5, in der heimatliche Werte wie eine Standarte stolz vor sich her getragen werden, ist womöglich eine recht gute Ausgangsbasis für die Integration in eine neue Kultur. Allerdings scheinen die Zugehörigen dieser kleinen Gruppe durch deren Randständigkeit «auf Gedeih und Verderb» aneinander gekettet. Wenn die älteste Tochter für sich selbst schauen möchte, muss sie befürchten, der ganzen Gemeinschaft eine zentrale Stütze zu entziehen und zwar nicht nur was die konkrete Lebensführung angeht, sondern ihre Abwendung würde auch eine Verminderung der gemeinsamen Werte bedeuten – weshalb sonst würde sie bspw. auf das Kopftuch verzichten wenn nicht aus Ablehnung der damit ausgedrückten Werte und Zugehörigkeit? Diese Studierende trägt viel mehr Verantwortung als die meisten ihrer Kommilitoninnen und kann viele der drängendsten Fragen nicht lösen. Solche innerlichen Auseinandersetzungen binden viel Energie, die dann nicht für die studentische Gemeinschaft und den Wettbewerb mit den Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung steht.

Durch die Struktur der Arbeitsmigration der Schweiz werden für schlecht bezahlte Arbeit oft bildungsferne Ausländer in der Schweiz ansässig, mit dem Resultat, dass der blosse Schulbesuch ihrer Kinder diese von den Eltern entfremden und die Rollenverteilung der Familie durcheinander bringen kann, weil die Kinder bald mehr Sprachkompetenzen und Kultur-Wissen haben. Die Möglichkeiten und Perspektiven dieser Kinder unterscheiden sich bald so stark von denen ihrer Eltern, dass die üblichen Unterschiede zwischen den Generationen deutlich überhöht werden. Diese Spannung wird mit tertiärer Bildung noch forciert.

Handlungsmöglichkeiten

Die von mir geschilderten Familien scheinen überfordert durch die Auswirkungen des Studiums auf Persönlich-

keit und Lebensführung ihrer Kinder und diese wiederum neigen dazu, von sich zu erwarten, die Familie nicht zu belasten und in bisher bewährter Manier alle Spannungen auszuhalten.

Weil übersteigerte Leistungsabsichten und rigide Selbstvorwürfe das Belastungserleben potenzieren, empfehlen sie sich als ersten Ansatzpunkt für Support und Beratung, die primär eine Veränderung im Bereich Selbstbild und Umgang mit Unstimmigkeiten anstrebt. Dies deshalb, weil sich an den Bedingungen der Immigration und an den Haltungen der Familienmitgliedern kaum etwas verändern lässt. Es kann also zuerst durch Klärung der verschiedenen Einflussgrössen, bspw. dass die Betroffenen erkennen können, dass nicht alle Belastungsfaktoren in ihrer eigenen Verantwortung liegen, angestrebt werden, allfällige Selbstvorwürfe zu reduzieren.

Dann muss eine Vorstellung entwickelt werden, wie die kommenden Wochen und Monate ausgehalten werden können. Hilfreich ist, die Problematik im «therapeutischen Raum» zu binden, damit mehr Energie für die erste Priorität – das Studieren – frei wird. Das bedeutet für die psychologische Beratung, eine besondere Haltung einzunehmen, innerhalb derer erstmal zugehört und wenig gefordert wird und unlösbare Probleme vorläufig hingenommen werden. Das kann sich auf therapeutischer Seite als Müdigkeit und Belastung äussern – als emphatische Reaktion des realistischen Psychologen, der sich mit (unnützen) Ratschlägen zurückhält.

Leistungsprobleme und psychische Beschwerden sind immer drängend, weil das Studium einem Aufbau folgt und die Prüfungen in einem raschen Rythmus abgelegt werden. Zudem sind Adoleszente «schnell drauf» und haben Angst, Zeit zu verlieren.

Obschon das Leiden in «verschiedenen Gewändern», bspw. als Selbstvorwürfe, Disziplinlosigkeit, Misserfolg, belastende Lebensverhältnisse oder Angst erlebt wird, lohnt es sich, die hauptsächliche Symptomatik depressiv getönter Befindlichkeit, Prüfungsversagen und Ängste als Ganzes zu betrachten.

Ängste können die Prüfungsperformance reduzieren und begünstigen Selbstwertprobleme, sozialen Rückzug und destruktives Gedankenkreisen, wie es im Zusammenhang mit depressiv getönten Stimmungslagen oft

vorkommt. Solche Ängste können reaktiv entstehen, bspw. durch die Befürchtung zu scheitern, wenn die zentralen Faktoren der familiären und sozialen Umwelt kaum verändert werden können. Es ist auch denkbar, dass Angst durch den Triebwunsch, kompensatorische Grösse zeigen zu wollen, entstehen kann.

Dilemmata können im psychischen Erleben Selbstvorwürfe und Selbstwertstörungen erzeugen, woraus Befindlichkeitsstörungen resultieren, die sich ähnlich wie eine depressive Störung anfühlen. Wie kann man sich diesen Prozess vorstellen? Die Studentin/der Student will studieren und ein wertvolles Familienmitglied sein und ist mit diesem (ungewusst widersprüchlichen) Auftrag der Familie auch identifiziert. Wenn sie in diesem Versuch nicht erfolgreich sind, schreiben sie sich das Versagen selbst zu und geraten in den Bann einer spiralförmigen Entwicklung erhöhter Anstrengung um überhöhte Ansprüche erfüllen zu können, was bald die Kräfte erschöpfen muss. Oft gehört hintergründig noch Aggression dazu – Wut über einen unerfüllbaren Auftrag und das Scheitern daran. Zudem scheinen manchmal auch über die Generationen hinweg Wut und Enttäuschung mitzuschwingen, bspw. über die Notwendigkeit, die Heimat verlassen zu müssen oder konkrete Ungerechtigkeiten.

Secondos und Secondas sind oft reifer und verantwortungsbewusster als gleichalterige Einheimische. Diese vergleichsweise überhöhte Ernsthaftigkeit und Leistungsbereitschaft kann sich bspw. aus der forcierten Autonomie ergeben, die entsteht, wenn die Kinder verfrüht hohe Funktionalität und Anpassung zeigen müssen. Vermutlich tragen viele Kinder ausländischer Eltern ganz enorme Lasten und leisten Grosses für deren Familien. Zudem scheinen sie besonders dazu zu neigen, Probleme an sich selbst festzumachen, evtl. auch in Überschätzung der eigenen Möglichkeiten, die durch das Erleben umgekehrter Rollen gestützt sein kann, bspw. wenn das Kind über mehr Kulturwissen verfügt und es für die Eltern zum Erklärer und Dolmetscher wird.

Studierende haben im Verlauf der Schulsozialisierung ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Integration genügend unter Beweis gestellt. Allerdings scheint der Schwierigkeitsgrad mit erhöhter Freiheit und Selbstgestaltung

zu steigen; man könnte folgern, dass die normativen Ansprüche immer subtiler durchgesetzt werden, d.h. dass die Anpassungsleistung immer mehr inkorporiert sein muss, was tiefere Schichten der Persönlichkeit betreffen und unerwartete Auswirkungen haben könnte. Es liesse sich deshalb schlussfolgern, dass sie für das selbständige und leistungsorientierte Studieren besonders geeignet wären – was ich nicht bestreiten möchte. Ich will aber darauf hinweisen, dass diese «gestählten» Lebensläufe ihre spezifischen Belastungen mitbringen und Erfolg auf tertiärer Stufe nie eine Selbstverständlichkeit ist.

Obschon sich UZH und ETHZ Diskriminierung verbieten, ist es fraglich, inwieweit die Institution individuellen Bedürfnissen entgegenkommen kann, ohne ihre normative Funktion aufzugeben. Nach meiner Erfahrung wird das noch nicht mal gewünscht, sondern das Leiden entzündet sich im Gegenteil an der Absicht, sich vollständig assimilieren zu wollen.

Schliesslich bleibt Integration eine Aufgabestellung für die Einzelnen der zweiten Generation und deren familiäres Umfeld. In der Presse konnte jüngst beispielsweise gelesen werden: «Bildung ist das A. und O. einer gelungenen Integration», was sicher korrekt ist; allerdings muss diese Bildung erst noch gelingen und die Betroffenen und deren Familien müssen mit den «Nebenwirkungen» von Bildung und Integration erst noch klar kommen.

Autor

Ulrich Frischknecht

Leiter der

Psychologischen Beratungsstelle für Studierende

UZH und ETH Zürich

Plattenstrasse, 8032 Zürich

044 634 22 90

u.frischknecht@ad.uzh.ch

www.pbs.uzh.ch

www.pbs.ethz.ch





Matthias Obrist

Integration: Die Klasse ist voll?

Integration scheidet die Geister, bedeutet Chance für die einen und Reizwort für die anderen. Während viele Eltern neue Hoffnung schöpfen und Ansprüche stellen, tut sich die Schule schwer und öffnet sich nur zögerlich. Dazwischen steht (ab)klärend und vermittelnd die Schulpsychologie. Sind die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen für diese Aufgabe bereit und wie gelingt ihnen ein guter Job? Einige persönliche Gedanken zum Thema.

Intégration: La classe est-elle pleine?

L'intégration partage les esprits. Les uns y voient une chance à ne pas manquer, les autres un concept hautement irritant. Alors que de nombreux parents reprennent ainsi espoir et formulent des exigences, l'école freine le mouvement et ne s'ouvre qu'avec hésitation à cette idée. Entre les deux parties, la psychologie scolaire déploie ses investigations et médiations. Les psychologues scolaires sont-ils bien préparés/es à affronter la tâche, dans quelle mesure font-ils/elles du bon travail de ce point de vue? Quelques réflexions sur ce thème

Integration als gesellschaftliche Aufgabe

Wenn Integration gelingt, geschieht dies eher unauffällig und leise, macht keine Schlagzeilen, aber fordert einen hohen bis sehr hohen Einsatz und Aufwand von Kind, Lehrpersonen und Eltern. Viele Beispiele funktionieren und machen Mut. Doch vielerorts knirscht es lautstark im Schulbetrieb. Öffentlich spricht sich

kaum jemand gegen Integration in der Schule aus. Wenn es aber um das einzelne Kind geht, wird die Kritik viel deutlicher geäußert und das Primat der Integration als Diktat erlebt. In manchen Schulhäusern getraut man sich kaum, das Wort Integration laut auszusprechen. Zu heftig ist die Reaktion und zu polarisiert die Diskussion. Es scheint, als ob man im pädagogischen Reduit die Rückkehr der Kleinklassen abwartet. Mit einem Dienst nach Vorschrift wird mancherorts versucht, die grösste Umwälzung der Volksschule auszusitzen.

Die Schule leistet bereits sehr viel, um fremdsprachige, verhaltensauffällige, hoch- und minderbegabte oder entwicklungsverzögerte Kinder zu fördern. Sie ist die Institution der Sozialisation, die alle durchlaufen dürfen und müssen – wer sonst kann dies leisten? Lehrer haben einen sehr wichtigen und tollen Beruf, sehen sich aber immer neuen Ansprüchen gegenüber und fragen, was noch kommt? Klopfen neue Integrationsgruppen an die Schultür, so tönt es aus vielen Lehrerzimmern «nicht schon wieder ein neuer Auftrag», «nicht noch mehr vom selben» oder «nur wenn die Unterstützung stimmt». Nach Migration, ADS und Lega, Körper- und Sinnesbehinderungen nun auch Kinder mit geistiger Behinderung, Verhaltensauffälligkeiten und autistischen Störungen in der Volksschule aufnehmen? Viele Lehrpersonen winken müde ab, der Karren ist überladen und das Klassenzimmer ist voll. Voll von Individualansprüchen, denen sie kaum gerecht werden können. Viele Eltern nehmen eine Anspruchshaltung und Lehrpersonen eine Abwehrhaltung ein. Eltern fordern für ihre Kinder Integration im Regelsystem und Lehrpersonen sind nur bereit, dies mit zusätzlicher Unterstützung zu leisten. Oft ist es die erste Frage von Lehrern und Eltern nach ausreichenden Unterstützungsmöglichkeiten («wieviel Hilfe und Entlastung bekomme ich/bekommt das Kind?»), die Integration schon von vornherein zum Scheitern verurteilt. Der pädagogische Spagat zwischen Lehrplan und Lehrmitteln auf der einen und der real existierenden Kindergruppe auf der anderen Seite zwingt manch berufenen Erzieher in die Knie oder zumindest ins Teilpensum. Nicht umsonst ist der Lehrerberuf zum gesellschaftlichen Sündenbock und Buhmann geworden und das burn-out-Risiko ist eines der höchsten.

Integration in der Schule wächst von unten und wird begrenzt von oben. Oft waren es Kindergärten, die Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder Verhaltensauffälligkeiten als erste aufnehmen. Dies, weil es auf dieser Stufe meist kaum Alternativen gibt, weil vor dem Kindergarten noch keine so strenge Zuweisungsselektion stattfindet, noch weniger formale Anforderungen bestehen und es mehr Ausweich- und Spielmöglichkeiten gibt. Eltern finden auf dieser Stufe eher Gehör für ihren Wunsch nach wohnortnaher Beschulung. Schwieriger wird die Fortsetzung im Verlauf der Primarschulzeit. Und beim Übertritt in die Sekundarstufe besteht derzeit noch eine grosse Barriere. Die wahre Bewährung steht aber erst bevor. Während die Schule integrieren soll, ist der Anschluss in der Berufswelt wenig integrativ. Nicht nur die Schule, auch die Berufswelt muss entsprechend integrationsfähig werden. Die schulische Integration kann nur Sinn machen, wenn es berufliche Fortsetzungen gibt.

Integration braucht Haltung, Zeit und Geld

Integration ist kein Zustand, sondern ein langer Lernweg, ein Projekt über den Zeitraum von Generationen. Ein Lehrer für Deutsch als Zweitsprache prägte dazu folgendes Motto: «Gott schuf die Zeit – von Eile hat er nichts gesagt». In solchen Zeiträumen hat das Schulsystem sicher grosse Fortschritte erzielt, vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund, für Kinder mit Teilleistungsschwächen und für Kinder mit leichten Verhaltensauffälligkeiten. Nacheinander wurden Kinder aus immer neuen Kulturen aufgenommen und weitere Migrationswellen werden folgen. Diese Kinder konnten oft mehr Bildung als ihre Eltern erwerben, sind als Fremdsprachige aber in tieferen Bildungsstufen übervertreten und in der höheren Bildung untervertreten; ihre Chancen auf dem Berufsmarkt in der Folge geringer. Auch ist der Anteil Jugendlicher, die trotz dem langen Marsch durch unser Bildungssystem Verständnisfragen zu einem einfachen Text nicht beantworten können, erschreckend hoch. Die Arbeit geht weiter und es gibt noch viel zu tun.

Neue Ressourcen wie die Schulsozialarbeit werden eingerichtet und können das System stabilisieren helfen. Die grosse Rückkehr der Lehrer und Lehrerinnen zum Lehren als Kerngeschäft ist aber ausgeblieben. Viel-

leicht war dies von Anfang an eine Fiktion, da Lehren heute ganz anders aussieht und mehr Kompetenzen erfordert. Die neuen Hoffnungsträger sind nun die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagoginnen. Sie sollen es in den Klassenzimmern richten, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen vor Ort erfassen und unterstützen und so auch einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten. Auch hier muss vor allzu grossen Erwartungen gewarnt werden, da die Ressourcen angesichts der Erwartungen sehr begrenzt sind. Zwei oder drei Lektionen Teamteaching pro Klasse sind oft nur ein Tropfen auf den heissen Stein. Auch mit Heilpädagogik lässt sich die Kluft nicht schliessen, werden aus den «Integrierten» nicht einfach «Normale». Integration braucht Anpassungsleistungen von beiden Seiten, die sich aufeinander zubewegen müssen, sowohl von der Minorität wie auch von der Majorität.

Studien bestätigen für die Integration geistig behinderter Kinder in der Primarschule, dass Kind und Klasse profitieren können. Etwa wenn ein Kind sich auch in der zweiten Klasse noch zugehörig und wohl fühlt und im Rahmen seiner Möglichkeiten Fortschritte zeigt. Aber ist eine echte Integration auf der Sekundarstufe noch möglich? (Manche Lehrpersonen stellen die Frage bereits früher). Haben geistig Behinderte einen Anspruch auf Integration in der anforderungsreichsten Sekundarstufe, weil dort im Gegensatz zu den weniger anspruchsvollen Abteilungen die sozial kompetenteren Jugendlichen sind?

Besonders umstritten ist die Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. In jeder Klasse gibt es bereits Kinder mit gewissen Verhaltensproblemen, die mehr Aufmerksamkeit und Führung brauchen. Bereits der Standardwunsch von Eltern nach einer «nicht zu grossen Klasse» mit einer «netten Lehrerin/einem netten Lehrer» und «möglichst normalen Kindern» ist selten genug erfüllbar. Gerne hätte man in jedem Schulhaus ein bis zwei solche Klassen, sie wären schnell gefüllt. Wer mit einer Lehrerin den Klassenspiegel bespricht, hört bei vielen Kindern von einem schulisch oder familiär erschwerten Rucksack. Wie weit ist eine Regelklasse dann noch zusätzlich belastbar? Wann ist die Grenze von Individualisierung und Unterstützung erreicht? Disziplinprobleme in Klassen mit verhaltensauffälligen Schülern gehören

zu den stressreichsten Anforderungen des Lehrberufs. Vielen Lehrpersonen und Schulhäusern fehlt das Wissen im Umgang mit solchen Kindern. Nebst den Ausbildungsinstitutionen ist die Schulpsychologie hier als Beratungsstelle noch mehr gefragt und gefordert.

Auch wenn Lehrpersonen sich die Schüler und Schülerinnen nicht aussuchen können ist doch klar, dass jede Schulleitung und so manche Schulbehörde gerade bei Lehrermangel nicht gegen deren Willen ein Kind integriert. Appelle an das pädagogische Berufsethos reichen nicht aus, es sollten gute Rahmenbedingungen sowie vermehrte Anreize für engagierte Lehrpersonen geschaffen werden und ihre Leistung gewürdigt und entschädigt werden. Doch sollte es nicht ein ganzes Trüpplein von Fachleuten werden. Denn die von aussen kommende Unterstützung bringt für die Klassenlehrerin zeitaufwändige Koordination und Absprachen mit sich. Daher wird der berechtigte Ruf nach kleineren Klassen und einer stets präsenten zweiten Fachperson im Klassenzimmer laut, um die Klasse von innen heraus zu unterstützen. Der Ausbau an Fachpersonal für die Schuleinheiten ist der eine Schritt, zusätzlich braucht es Know-how und Geld, um die Regelklassen zu entlasten.

Schulpsychologie in der Rolle des systemischen Grenzgängers

Entstanden und gross geworden mit der Zuweisungsdiagnostik ist die Schulpsychologie seit je in der Rolle, Ansprüche und Möglichkeiten zu erfassen, sie abzuwägen und zu beurteilen und so Entscheidungsgrundlagen für Massnahmen im Rahmen des Schulsystems zu geben. Das Spannungsfeld Integration-Separation bringt diese Rolle prägnant zum Ausdruck und ist eine Kernfrage. Die Tragfähigkeit eines Schulsystems einzuschätzen, ist eine anspruchsvolle und komplexe, manchmal auch widersprüchliche Aufgabe, zumal man als Schulpsychologe selbst nicht aussenstehend ist, sondern dazugehört. Der Gang auf dem schmalen Grat zwischen Systemerhalt und Systemstörung ist schwierig und hat der Schulpsychologie mitunter den Ruf eingebracht, einseitig erhaltend und zementierend zu sein. Verantwortungsvoll den Handlungsspielraum nutzen, die Systemgrenzen differenzieren, erneuern und erweitern sowie den Transfer zwischen den beiden Seiten Integration und Separation verbessern, all

dies sollte das Ziel der Schulpsychologie sein. Welche Erfahrungen kann die Schulpsychologie aus ihrer bisherigen Rolle etwa bei Kleinklassen und Sonderschulungen einbringen?

Manche Kleinklassen funktionieren gut, aber viele sind zu Problemklassen geworden, in die immer weniger Eltern ihre Kinder schicken wollen. Als Ganzes läuft das System in eine Sackgasse. So mancher Schulpsychologe hat Zweifel, ein Kind zur Entlastung einer Lehrperson und Klasse umzuteilen, muss aber dem Druck nachgeben, damit nicht noch weitere und grössere Probleme entstehen. Separation ist legitim, um die Schule oder das Kind zu schützen. Begründet wird sie aber vor allem als Fördermassnahme zum Beispiel mit dem Argument, dass die bestmögliche Hilfe nur durch Fachpersonen in spezialisierten Schulen möglich sei auch wenn Studien darauf hinweisen, dass dem nicht immer so ist. Der Schulpsychologe trägt die Verantwortung für die empfohlenen Massnahmen mit. Zuweisung allein reicht nicht aus, sondern Aufgaben der Begleitung und Beratung und auch Überprüfung kommen während der ganzen Schullaufbahn hinzu und sind ebenso wichtig. Weichen stellen ist wichtig, den Zug im Auge zu behalten ebenso.

Da die Grenzen des Machbaren oft eng gesteckt sind, muss die Schulpsychologin überzogene Erwartungen schnell wieder auf den Boden der realen Bildungslandschaft zurückholen. Zum Beispiel gibt es meist mehr Kinder als zur Verfügung stehende Plätze. Auch besondere Schulungsformen kochen mit Wasser und können keine Wunder bewirken. Sie haben ihre spezifischen Probleme, wenn nur Kinder mit den gleichen Schwierigkeiten zusammen sind. Zu bedenken ist ebenfalls, dass die Organisation des Schulsystems, über die viel gestritten wird, nicht der einzige und wichtigste Einflussfaktor auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist. Viel wichtiger sind einerseits deren kognitive und sozialen Fähigkeiten und andererseits die lernbezogene Interaktion mit der Lehrperson sowie die häusliche Unterstützung.

Der archimedische Punkt?

Der Prozess der Urteilsbildung, wie aus Testergebnissen und Beobachtungen sowie vielen Gesprächen vor

dem Hintergrund der jeweiligen persönlichen Erfahrung des Schulpsychologen schliesslich Diagnosen und Prognosen werden, scheint vor allem die Kunst des Einzelnen und oft eine diagnostische Wolke zu sein, die noch wenig erforscht und geklärt ist. Zwar werden an allen Orten viele Daten und Statistiken gesammelt, deren Verbindung und Nutzbarmachung geschieht jedoch kaum. Gerne hätte man als Schulpsychologin angesichts des komplexen zu beurteilenden Systems einen archimedischen Punkt, der als Referenz ausserhalb des Systems hinreichend Objektivität und Legitimation geben könnte. Eine Art Integrations-Index, der sich anlegen liesse, um das System von Kind, Familie und Schule im konkreten Fall einschätzen zu können und die subjektive Systemdiagnose objektivieren hilft. Wenn es um Sonderschulung geht, waren die bisherigen IV-Kriterien zwar oft ungenügend, boten aber immerhin eine gewisse Verbindlichkeit und Praxisnähe. Die Nachfolge tritt das standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) an, um die Lücke zu füllen und die Individuumszentrierung der IV-Versicherung durch die systemische Sicht eines wissenschaftlich begründeten Instruments abzulösen. Das SAV steht in der Schulpsychologie noch am Anfang und wird eher zögerlich und mit Vorbehalten aufgenommen. Einige sehen darin nur einen weiteren bürokratischen Hürdenlauf und ein Formular mehr, das man zwar ausfüllen muss, am besten aber auf eine Kurzform reduziert und als Annex betrachtet. Andere fürchten es als Steuerinstrument der Politik auf dem Weg zu Kontingenten und Quoten und möchten sich dem nicht selbst ausliefern.

Das SAV ist eine Chance, weil es gibt eine gemeinsame Sprache gibt; sprechen miteinander müssen dann wir als Experten und Expertinnen. Die Möglichkeit eines landesweiten Referenzrahmens wird noch zu wenig erkannt oder gar abgelehnt und das Risiko besteht, dass sich entlang dem bildungspolitischen Föderalismus kantonale Varianten etablieren und die gemeinsame Sicht verloren geht. Zusätzlich erschwert die zersplitterte schulpsychologische Landschaft in der Schweiz gemeinsame Bemühungen. Die Schulpsychologie als angewandte Wissenschaft sollte sich auch als Praxisforschung verstehen, um aufbauend auf der Lösung von Einzelfällen Grundlagen für eine Vernetzung des gesammelten Wissens zu schaffen. Bei allen Unter-

schieden sind es doch stets Kinder mit Schulschwierigkeiten und Schulen mit Integrationsschwierigkeiten, die den Rat der Schulpsychologie suchen. Auf dem Weg zu einem nationalen Expertensystem könnte SAV ein wichtiges Instrument sein, um die Indikation Sonderschulung besser nachvollziehbar und vergleichbar zu machen. Dies könnte sich gewinnbringend auf den Prozess schulpsychologischer Systematik und Diagnostik in weiteren Bereichen auswirken. Welche Methoden werden für welche Einschätzungen verwendet? Wie kommen wir zu den relevanten Informationen? Welche Integrationstypen und -profile lassen sich finden? Wie hängen die ausschlaggebenden Variablen zusammen? Wo bestehen welche Unterschiede?

Fazit

Integration ist ein Grundwert und Motor der demokratischen Gesellschaft und die Schule der zentrale Ort, wo sie gelernt wird. Unbestritten als Wert ist die Frage eher wie viel ist sie uns wert? Die Schule braucht für die Integration eine positive Grundhaltung, einen gesellschaftlichen Leistungsauftrag, die nötigen Mittel und das nötige Know-how. Die Schulpsychologie hat als Dienstleistung die Aufgabe, pragmatisch Lösungen im Einzelfall zu finden und fundierte Grundlagen einzubringen, was Kriterien, Prozesse und Beratung betrifft. Dabei sind die persönliche Offenheit, sich auf sogenannte «Integrationskinder» einzulassen sowie die Fachlichkeit jedes Schulpsychologen und jeder Schulpsychologin gefordert, die Grenzen des Schulsystems zu differenzieren und zu erweitern.

Autor

Matthias Obrist
SPD Bezirk Horgen
Alte Landstrasse 26
8810 Horgen 1
matthias.obrist@spdhorgen.ch

Rezensionen

Pelle Sandstrak

Herr Tourette und ich – Bericht eines glücklichen Menschen. Deutsche Erstausgabe, 477 Seiten, Klappenbroschur, 8 Seiten Tafelteil/14 Abbildungen. Euro 15.50, Sfr. 27.40. ISBN: 978-3-7857-6021-5



Dies ist die Autobiographie eines Betroffenen. Sandstrak lässt uns Leserinnen und Leser an der sehr lebendig, konkret und detailliert gehaltenen Rekonstruktion des äusseren und inneren Geschehens seiner Entwicklung teilhaben – jederzeit berührend und hoch interessant. Wir

vernehmen, wie seit klein und dann mehr und mehr Gedanken sich in grotesker und vielseitiger, autonomer Weise jagen und Wortkaskaden unpassend öffentlich werden; wie Wahrnehmungen – äussere Gegebenheiten, auch Eigenempfindungen – von Todes- und Katastrophenängsten besetzt, zu Würgegriffen als Zwänge werden, die zunehmend nur noch über stundenlange Rituale überwindbar sind. Da gibt es keine Logik, nur Gefühle: Türschwellen werden zum fast unüberwindlichen Problem, die Buchstaben x, z, y sind gefährlich, ebenso die Farbe rot, weil = Süden = Wärme = erzeugt Schweiss = erzeugt Bakterien = erzeugt Krankheiten = erzeugt Tod = böse Farbe (S. 207), u. a. m. Es gibt den unkontrollierbaren Impuls nach taktiler Stimulation, z.B. für Geldbeutel und daraus wird die Unterstellung des Diebstahls. Es gibt die autonom ablaufenden ausfahrenden Bewegungsmuster und daraus – peinlich falsch interpretiert – eine Vorladung aufgrund eines Überwachungsvideos. Wir vernehmen vom langsamen Bemerken des Besonderen und dem Aufkommen von Scham; von den Nöten der Eltern, der Hilflosigkeit der Lehrpersonen und der Ambivalenz der Mitschülerinnen und Mitschüler, weil Sport und Tanz den merkwürdigen Pelle Sandstrak zum erfolgreichen und attraktiven Kameraden machen. Eine berufliche Ausbildung ist nicht möglich und jede Hilfsarbeitsstelle geht nach wenigen Wochen verlustig. Vermeidungs-

strategien, Verleugnungstaktiken, Zwänge führen in die soziale Isolation und Psychotherapeuten in die Irre. Erst mit 20 und zufällig hört der Autor eine Sendung am Radio über das Tourette-Syndrom und wo es behandelt wird. Das bringt Rettung. Von einem operativen Eingriff in die Gehirnstrukturen wird abgesehen, Medikamente helfen nicht, aber eine ausserordentlich intensive, kognitive Verhaltenstherapie birgt Hilfe.

Das Buch ist ein reiches Dokument introspezierter Vorgänge, die uns allen nur auf solche Weise überhaupt zugänglich werden können. Dabei nehmen wir an, dass das schriftstellerische Können des Autors im Grossen und Ganzen mental «Dichtung und Wahrheit» in etwa in Übereinstimmung bringt.

Wer mit Menschen mit Tourette-Syndrom verbunden ist – persönlich, therapeutisch, im Bildungswesen – dem ist dieses Buch wärmstens empfohlen. Es wühlt auf, was bei unmittelbar Betroffenen alles geschehen und vorkommen kann und mit welchen Nöten verbunden. Eine beschreibende, abstrahierende Nomenklatur vermag das nicht annähernd.

Martin Inversini

Josef Jung

Relationale Psychotherapie mit Kindern, Jugendlichen und Familien. Eine Einführung in das Therapiemodell des Institut KJF, beruhend auf den Konzepten von Christian Begemann, Susanne Erb, Sylvia Hochstrasser, Josef Jung, Roland Müller & Matthias Trenkel. Institut für Kinder, Jugendlichen- und Familientherapie, Luzern, 2. Auflage, 2010. ISBN-13: 978-3-033-02754-1, 292 Seiten



Die Autorenschaft unterbreitet der Redaktion der Zeitschrift «Psychologie und Erziehung» das vorliegende Buch, das sie im Eigenverlag herausgibt, zur Rezension. Die «Relationale Psychotherapie» basiert «auf den Pfeilern der modernen psychoanalytischen und systemischen Entwicklungen

sowie der Bindungstheorie» (11). Diese werden im ersten Teil des Buches, es ist der Theorieteil, dargestellt. Gefolgt und ergänzt werden sie von «einer Einführung in die Entwicklungstheorie und Diagnostik... abgeschlossen mit dem Verweis auf juristische und ethische Implikationen der therapeutischen Arbeit» (13). Den zweiten Teil des Buches wollen die Autoren als «eine Einführung in einige Aspekte der praktischen Anwendung» der Relationalen Psychotherapie verstanden wissen. Es geht da z.B. um das Erstgespräch, um Diagnostik und Indikation, um Therapieziele und Therapieauftrag, um therapeutische Settings und die therapeutische Haltung, sowie zentrale therapeutische Konzepte. Im dritten Teil stellt sich das «Institut für Kinder-, Jugendlichen- und Familientherapie KJF, Luzern, selber vor.

Wenn man in einer ganz praktischen und pragmatischen Haltung liest, begegnet man im zweiten Teil des Buches, der eben der Praxis gewidmet ist, vielen hilfreichen Zusammenstellungen, klaren und reichen Hinweisen zu den erwähnten Themenbereichen. Und schon die Einleitung gibt berechtigterweise mit auf den Weg, dass, was wie «Rezept» oder «Handanweisung» daher kommt, immer auf den individuellen Kontext zu transponieren ist und «ein zurückhaltendes und sorgfältiges Vorgehen angezeigt» (13) sei.

Betrachtet man aber den praktischen Teil im Hinblick auf die Spezifität «Relationale Psychotherapie» zu sein, bemerkt man, dass es nur unzureichend gelingt, die Vorgaben der drei Pfeiler – moderne psychoanalytische und systemische Entwicklungen, sowie die Bindungstheorie – plausibel und systematisch, integral zur Geltung zu bringen. Wird angenommen, es existierten kausale Bezüge oder das «Systemische Alles mit Allem», führen, «objektiverende Diagnostik» oder «intersubjektiv» gewonnene Einsichten zum nächsten Schritt, hat der/die TherapeutIn eine «Metaposition» oder gilt, dass sich alle als eingebunden im System definieren?

Im ersten Teil des Buches, dem «theoretischen Überbau», fehlt eben gerade diese Klärung, die eigentlich ein Herzstück dieser doch interessanten therapeutischen Betrachtungsweise ausmacht: Die explizite, sorgfältige Klärung des Verhältnisses von Subjektivität und Intersubjektivität, von Individuum und Gruppe, von Identität und Entwicklung, von Fundamentalontologie und Konstruktivismus bzw. Funktionalismus, von Wahrheit und Bewährung, etc. alles unter den Perspektiven des Bewussten und Unbewussten.

Aus einer solchen Klärung wäre zwingend z.B. als Erfordernis hervor gegangen, dass nicht nur der psychoanalytischen, sondern auch der systemischen Betrachtungsweise der Entwicklung hätte Raum gewährt müssen. Bronfenbrenner wäre da eine Möglichkeit gewesen, Erikson eine Brücke. Piaget ist da als unzureichend verstandener Konstruktivist ein schlechter Ersatz. Und Havighurst mit seinen Entwicklungsaufgaben, gehört in den Bereich der Erziehungssoziologie und nicht in die Entwicklungspsychologie.

Dann wäre auch unabdingbar geworden, dass das Kapitel über Diagnostik vor allem die Unterscheidung und Beschreibung hätte leisten müssen zwischen fortlaufender Diagnostik im psychotherapeutischen Prozess und einer «summativen», eher formellen Diagnostik, als Ausschnitt im Verlaufe einer Therapie. Die Kriterien für das Bemerkens unwusster Prozesse im zirkulären, systemischen, therapeutischen Vorgehen wären einer systematischen Klärung zuzuführen gewesen. Und die Auseinandersetzung mit den Normen «Objektivität» «Reabilität» und «Validität», die ja auch in hermeneutischen Verfahren durchaus anwendbar sind, hätten im Zusammenhang nicht ausbleiben dürfen. Begriffe wie Gesundheit/Krankheit, Ätiologisches/Symptoma-

tisches, Funktionales/Dysfunktionales hätten eine kriterienorientierte Klärung für die Bereiche Erleben und Verhalten benötigt.

Und auch in den Informationen über die juristischen Aspekte hätte dann ein Niederschlag stattfinden müssen: Die Begriffe der elterlichen Sorge und der Kinderschutzmassnahmen z.B., widerspiegeln die Annahme der Definitionsmacht der Eltern über die Situation des Kindes. Was sagt die «Relationale Therapie» zu diesem Sachverhalt im Zusammenhang mit dem «Diktat» des Unbewussten bzw. der Tendenz zur Interpretation des Verhaltens als systemisches Funktional?

Ganz klar fehlt unseres Erachtens dem theoretischen Teil die Umschreibung des Gegenstandes ihrer Bemühungen, nämlich, was sich die Autorenschaft als Kind bzw. Jugendlichen vorstellt, also eine «Anthropologie des Kindes und Jugendlichen». Und es fehlt auch das, was sie explizit und als Position mit dem Begriff «Familie» meint.

Das Buch umfasst ein weites und reichhaltiges Programm für eine bestimmte Therapie aus einer plausiblen Perspektive. Das Konzept «Relationale Psychotherapie» hat aber u. E. in seiner Verschriftlichung ein nachhaltiges Durchdenken und Neubearbeiten nötig, sollten wir es, gerade Anfängerinnen und Anfängern, als Einführung empfehlen können.

Martin Inversini

Lieselotte Ahnert

Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. 334 Seiten. Fr. 37.50. ISBN: 978-3-8274-2014-5.



Dieses höchst interessante und auch politisch aktuelle Sachbuch greift die Diskussion rund um folgende Kernfragen auf:

Die Frage «Wieviel Mutter braucht ein Kind» wird in der Diskussion um Nützlichkeit und Schädlichkeit der ausserfamiliären Kinderbetreuung vielfach vergessen.

Was genau benötigt ein Kind für eine gute Entwicklung? Sind Mütter und Väter unersetzlich? In welchen Konstellationen müssen Eltern von familienexternen Personen oder Institutionen unterstützt werden? Wie und wann sind Väter für die Entwicklung ihrer Kinder (mit-)entscheidend? Welche Entwicklungsimpulse können Personen ausserhalb der Familie für ein Kind geben? Wie lässt sich die familienergänzende Betreuung – im Sinne der Kinder – erfolgreich gestalten?

Zwölf Kapitel gliedern das Buch und geben fundierte Antworten auf obige und eine Reihe weiterer Fragen. Der Aufbau der einzelnen Kapitel ist meist ähnlich. Eine Eingangsfrage leitet zunächst das neue Thema ein. Zumeist ältere Forschungsergebnisse werden jüngeren gegenübergestellt und schliesslich auf den aktuellen Stand der fachlichen Diskussion verdichtet.

In Kapitel 1 «**Von Anfang an auf Sozialkontakte eingestellt**» beschreibt die Autorin das «Entwicklungswunder Mensch» als ein Wesen, das bereits von Geburt an zur lebenswichtigen Kommunikation befähigt und mit herausragenden sozialen Kompetenzen ausgestattet ist.

«**Die Macht der Mutterliebe**» (Kapitel 2) ist der Ausgangspunkt für eine Beziehung, die für Neugeborenen und Säuglinge nicht nur lebenswichtig, sondern prägend für das gesamte künftige Leben ist. Donald Winnicott

hat bekanntlich bereits vor Jahrzehnten auf die fundamentale Bedeutung und Funktion der Mutterbeziehung im Leben eines Kindes aufmerksam gemacht.

Dem Geburtsschmerz machen, ausgelöst durch das Hormon Oxytocin, rasch überwältigende, positive Glücksgefühle Platz. Besonders eindrücklich werden die subtilen Vorgänge und die Bedeutung des Dialogs (Blickkontakt z.B.) zwischen Mutter oder Vater mit dem Baby herausgearbeitet. Diese Dynamik in der Mutter-Kind-Interaktion hat John Bolby das «Innere Arbeitsmodell» genannt, das nicht nur zur Emotionsregulation, sondern zu einem positiven Selbstwertgefühl und zu Selbstwirksamkeitserfahrungen beiträgt, deren Bedeutung für die gesamte kindliche Entwicklung und für das Erwachsenenalter zunehmend deutlicher erkannt wird.

Im 3. Kapitel **«Beziehungen verlässlich gestalten»** werden die Ausführungen im Hinblick auf die Qualitäten der verschiedenen Bindungsmuster konkretisiert. Verfügbarkeit und Angemessenheit werden als die zentralen Eigenschaften einer feinfühligten Betreuung beschrieben.

Einer als perfekt geltenden mütterlichen Fürsorge wird an dieser Stelle Winnicotts Konzept der «hinreichend guten Mutter» gegenübergestellt. Danach ist es zwar wichtig, «dass die Mutter die Bedürfnisse ihres Babys erfüllt und ihm Sicherheit gibt. Mit der Zeit soll sie jedoch nur noch so gut wie nötig (und nicht so gut wie möglich) reagieren, damit die Kleinen auch eigene Bewältigungs- und Sicherheitsstrategien ausprobieren können».

Sicher gebundene Kinder entwickeln im Dialog mit ihren Müttern zunehmend die Fähigkeit, ihre Erfahrungen und ihr Selbst zu reflektieren. Sie beginnen, Kompetenzen und Gefühle von sich selbst zu verstehen. Deshalb wird verständlich, dass den sicheren Bindungserfahrungen einen wichtigen Einfluss auf das Selbstbild des Kindes zugesprochen wird. Kindern mit sicheren Bindungserfahrungen gelingt es ausserdem schon sehr früh, Resilienz selber aufzubauen.

«Wenn der Vater die Mutter ist» lautet der anregende Titel des 4. Kapitels. Die Autorin legt überzeu-

gend dar, dass die Vaterrolle keine Kopie der Mutterrolle darstellt und dadurch einen qualitativ zwar anderen, jedoch kaum ersetzbaren Beitrag zur altersgerechten Erziehung der Kinder leistet. Väter sind dabei keineswegs bessere Mütter, wie etwa behauptet wird. Für die gute Entwicklung der Kinder ist deshalb die gegenseitige Ergänzung der guten Mutter- und Vaterbeziehung optimal.

Im 5. Kapitel **«Vom Ursprung der Kinderbetreuung»** werden als Schwerpunkt und im Rückblick auf heute noch existierende Naturvölker, völlig unterschiedliche Betreuungssysteme beschrieben. Einerseits Systeme, wo die Kinderbetreuung fast ausschliesslich von der Mutter selbst und andererseits «multiple» Betreuungssysteme, wo ganz verschiedene Stammesmitglieder in die Versorgungsleistungen eingebunden sind. Unterschiedlichste Betreuungssysteme können offenbar zu vergleichbaren und durchaus stimmigen Entwicklungsergebnissen führen.

Im Kapitel 6 **«Bindungen an bezahlte Betreuungspersonen?»** erfährt der Leser, welche fundamentale Bedeutung die sichere, tragfähige und konstante Beziehung der Betreuerinnen zu den anvertrauten Kindern für das Gedeihen der Kleinen besitzt. Wichtige Beziehungsqualitäten und -kompetenzen der Fachpersonen werden diskutiert.

Mit einem geschichtlichen Rückblick in die Anfänge der familienexternen Kinderbetreuung im 18. Jahrhundert beginnt das 7. Kapitel **«Aus Fehlern lernen»**. Erfahrungen aus den israelischen Kibbuzim und vor allem die verschiedenen Formen der Kinderbetreuung in der ehemaligen DDR werden referiert. Abschliessender Schwerpunkt bildet die Frage der Betreuungsqualität in der externen Kinderbetreuung.

Ausgehend von den Lebensrealitäten einer grossen Zahl von Müttern und Vätern in Europa und den USA, wo unterschiedliche Formen externer Kinderbetreuung heute die Regel darstellen, werden im 8. Kapitel **«Entwicklungschancen – Entwicklungsrisiken»** die Betreuungsbedingungen auf die kindliche Entwicklung differenziert erörtert.

Das 9. Kapitel **«Weg vom Rockzipfel: Was tun gegen Trennungstress?»** vermittelt Wissen über die Stressreaktionen der kleinen Kinder und ihrer Mütter. Es zeigt, wie Übergangsstress wirksam ab- und eine sichere Bindung an das Betreuungspersonal aufgebaut werden kann.

Welche Konflikte auftreten und wie Kinder ihren Platz in der Gruppe finden können, wird in Kapitel 10 **«Konfliktfeld Kindergruppe»** gezeigt. Dimensionen von Kinderfreundschaften und von unterschiedlichen Gruppenprozessen, unter denen die Kinder und ihre Eltern leiden können, werden beschrieben.

Das 11. Kapitel **«Frühe Bildung auf dem Prüfstand»** rückt die Möglichkeiten und Grenzen der frühen Bildung ins Blickfeld und zeigt Rahmenbedingungen für eine kindergerechte Förderung auf.

Das abschliessende Kapitel 12 **«Wenn private Betreuung öffentlich wird»** fasst die bisherigen Ausführungen zusammen und macht deutlich, unter welchen Bedingungen sich die innerfamiliäre und die familienexterne Kinderbetreuung sinnvoll ergänzen. Abschliessend wird eine konstruktive Erziehungspartnerschaft zwischen der Familie und der öffentlichen Betreuung umschrieben.

Wie viel Mutter braucht also ein Kind?

Lieselotte Ahnert, international renommierte Erziehungswissenschaftlerin und Bindungsforscherin, weckt mit dieser anregenden Frage im Titel ihres Buches die Neugier und das Interesse der Leserin und des Lesers und gibt eine indirekte, jedoch klare Antwort auf diese Eingangsfrage.

Das vorliegende Sachbuch beschreibt differenziert, anschaulich und in einer gut verständlichen Sprache – untermauert durch eine bemerkenswert breite und aktuelle Zahl internationaler Studien – alle wesentlichen Sachverhalte rund um das politisch kontrovers diskutierte Thema der familienexternen Kinderbetreuung. Das klar strukturierte Sachbuch räumt mit einer ganzen Reihe von Vor- und Fehlurteilen rund ums Thema «Familienexterne Kinderbetreuung» auf. Chancen und Risiken werden eingehend gegeneinander abgewogen.

Die Autorin versteht externe Kinderbetreuung nicht etwa als Notbehelf, sondern als Chance oder gar als Notwendigkeit für eine kindergerechte Entwicklung in Anbetracht der heutzutage vielfach eingeschränkten familiären Erziehungsrealitäten. Die verschiedenen Vorbehalte gegenüber der familienexternen Kinderbetreuung werden differenziert entkräftet, ohne einseitig zu Gunsten der familienexternen Betreuung Stellung zu beziehen.

Es wird zudem deutlich gemacht, dass externe Kinderbetreuung – wenn immer möglich – nicht allzu früh und nur mit professionell hoch qualifiziertem Betreuungspersonal und in qualitativ bestens ausgerüsteten Einrichtungen erfolgen sollte.

Kinder benötigen bekanntlich in allererster Linie sichere Bindungen zu einfühlsamen Bezugspersonen in einem anregenden Erziehungsumfeld. Eine professionelle, gut ausgestattete externe Betreuung ist eine ergänzende, die Entwicklung der Kinder fördernde Unterstützungsmassnahme. Externe Kinderbetreuung wird als (notwendige) Ergänzung zur familieninternen Förderung und keinesfalls als Konkurrenz zur elterlichen Kinderbetreuung verstanden. Beide Formen haben ihre spezifischen Stärken und sind von entscheidender Bedeutung im Hinblick auf die gute Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Anzustreben ist eine eigentliche Erziehungspartnerschaft zwischen der Familie und der externen Betreuungsinstitution.

Dieses anregende, gut lesbare Sachbuch kann allen interessierten Leserinnen und Lesern wärmstens zur Lektüre empfohlen werden.

Hansheini Fontanive



SKJP Denkpause

Eine Pause zum Denken – eine Pause vom Denken

Im Herbst 2010 trafen sich rund 40 SKJP-Mitglieder, Chargierte und Interessierte und nahmen sich Zeit, um über aktuelle und künftige Herausforderungen der SKJP nachzudenken. Gleichzeitig verstand die SKJP diesen Anlass auch als Dankeschön an all die Chargierten des Verbandes, die mit ihrer ehrenamtlichen Arbeit die SKJP in Gang halten. Das edle Hotel National an der Seepromenade in Luzern und dessen vorzügliche Küche boten den passenden Rahmen für eine «Pause vom Denken» wie für ein «Pause zum Denken».

Die Pause zum Denken

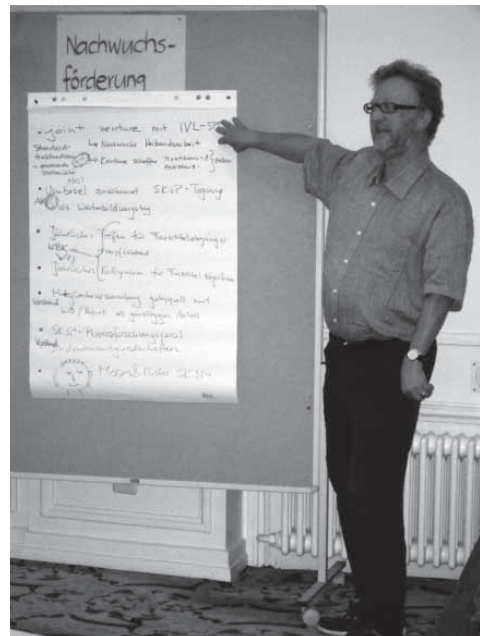
In Form einer Zukunftswerkstatt, moderiert von Andrea Munz, PHZ Luzern, wurden wichtige Themen zur Verbandsarbeit gesammelt, in Kleingruppen diskutiert, vertieft und dem Plenum präsentiert. Die nachfolgend skizzierten Inhalte wurden dabei als relevant betrachtet und für die Weiterbearbeitung an Vorstand oder andere Gremien der SKJP weiter geleitet.

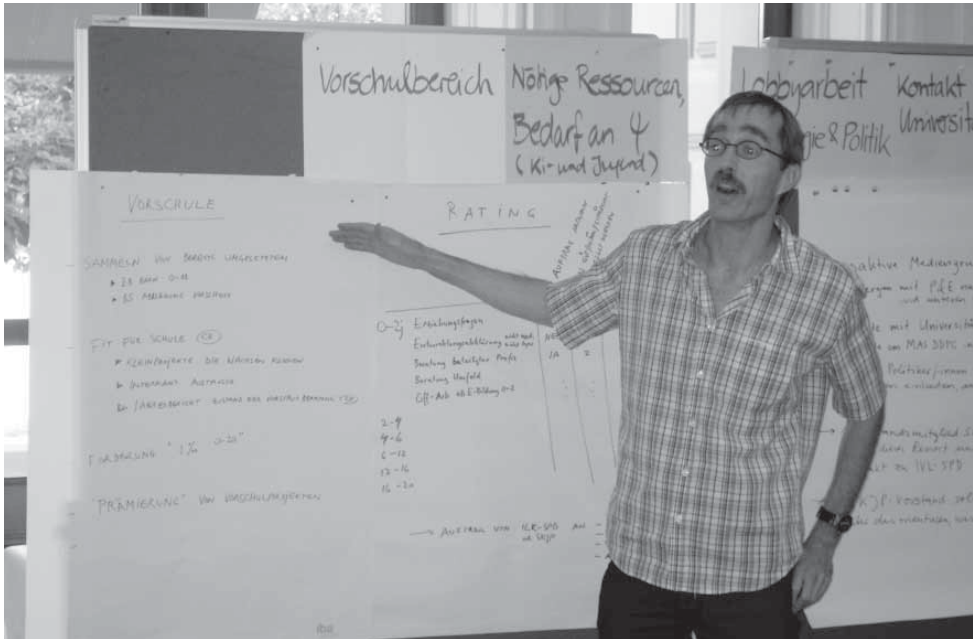
Selbstverständnis/Identität der SKJP

Vor gut vierzig Jahren gründeten um die zwanzig Schulpsychologen/-innen und Erziehungsberater/-innen unseren Vereinigung. Mittlerweile ist der Verband auf über 700 Mitglieder angewachsen und umfasst nebst Schulpsychologen/-innen eine stattliche Zahl anderer kinder- und jugendpsychologischer Berufe wie Psychologen/-innen in Institutionen (KJPD, Heime), Psychotherapeuten/-innen und beratende Psychologen/-innen in privaten Praxen, Schulberater, Jugendberater, Schulentwickler usw. Die Frage stellt sich deshalb: Wie kann die SKJP, gewissermassen in der Rolle eines kinder- und jugendpsychologischen Dachverbandes, all diesen spezifischen Berufsgruppen gerecht werden und vorhandene Bedürfnisse befriedigen? In welcher Form kann, soll und will die SKJP ihr Know-how und ihre Strukturen für die verschiedenen Gruppen zur Verfügung stellen? Werden vorhandene Bedürfnisse in den verschiedenen Gruppierungen artikuliert und engagieren sich die Betroffenen entsprechend? Bietet die SKJP vermehrt Weiterbildungs- und Austauschgefässe für die verschiedenen Berufsgruppen an?

Strukturen/Gremien

Das Selbstverständnis prägt die Strukturen und Organisationsformen jedes Verbands. Wenn die SKJP sich als kinder- und jugendpsychologischer Dachverband versteht, braucht es möglicherweise entsprechend neue Strukturen, z.B. in Form von Sektionen. In jüngerer Zeit haben sich zudem bereits neue Strukturen gebildet. Auf Initiative der SKJP ist die Interkantonale Vereinigung der Leiterinnen und Leiter der Schulpsychologischen Dienste (IVL-SPD) entstanden. Diese Vereinigung verfolgt das Ziel, die Schulpsychologie in den einzelnen Kantonen wie auf nationaler Ebene zu stärken. Es muss zudem das Ziel von SKJP und IVL-SPD sein, sich gegenseitig zu stärken, um gemeinsam Einfluss auf Entscheide im Bildungswesen nehmen zu können. Dies bedingt eine enge Zusammenarbeit und einen intensiven Austausch zwischen den beiden Organisationen. Die Bildung einer gesamtschweizerischen Struktur der Leitungen der Schulpsychologischen Dienste und Erziehungsberatungsstellen ruft möglicherweise auch nach Veränderungen in der Arbeitsweise bestehender SKJP-Gremien. So ist denkbar, dass die Interregionen-Konferenz der SKJP ver-





mehrt Anliegen, Fragen und Ideen der Basis aufnimmt und an die SKJP wie auch an die IVL-SPD weiter leitet. Und bei allen Gedanken zu neuen und angepassteren Strukturen darf nie vergessen werden: Wie findet die SKJP engagiertes Personal, welches bereit ist, Zeit und Energie einzusetzen um «geistige Höhenflüge» pragmatisch umzusetzen.

Nachwuchsförderung

Nicht nur für die SKJP, sondern für die ganze psychologische Versorgung ist ein qualitativ und quantitativ genügender Nachwuchs von Bedeutung. Um diesen Nachwuchs sicher zu stellen, wurden anlässlich der Denkpause einige Ideen entwickelt wie: Ausbau der bestehenden Studentenmitgliedschaften, Aufbau eines Praxisforschungspools für die Durchführung entsprechender Projekte im Rahmen der PGW, Kolloquien für Fachtitelträger/-innen, verpflichtende Treffen für neue Fachtitelträger/-innen. Insbesondere erfolgte auch ein Appell an Vorstand und die in der IVL-SPD organisierten Stellenleiter/-innen, Praktikums- und Assistenzstellen zur Verfügung zu stellen und Verbandsarbeit zu unterstützen.

Öffentlichkeitsarbeit/Kontakte zu Universitäten

Um fundierte und proaktive Informationsarbeit im kinder- und jugendpsychologischen Bereich leisten zu können, soll der Aufbau eines entsprechenden Ressorts geprüft werden. Dabei sollen nach Möglichkeit Synergien mit P&E und weiteren Organen genutzt werden. Auch sollen Medien und Politiker vermehrt und gezielt zu SKJP-Veranstaltungen eingeladen werden. Um den Austausch zwischen Lehre/Forschung und Praxis weiter zu vertiefen, soll der Kontakt zu den Universitäten intensiviert werden.





Ressourcen/Zielgruppen

Kinder- und Jugendpsychologie umfasst den Lebensabschnitt von der Geburt bis zum Erwachsenenalter. Traditionellerweise werden die entsprechenden Ressourcen jedoch vorwiegend im Schulalter und dabei insbesondere in der Primarschulzeit eingesetzt. Der Vorschulbereich und auch das Jugendalter (Sekundarstufen I und II) werden eher stiefmütterliche behandelt (und vielleicht deshalb eher von anderen Professionen bedient). Anlässlich der Denkpause wurde ein Vielzahl von Ideen generiert, die diesem Zustand abhelfen könnten:

Sammeln und Bekanntmachen von bereits umgesetzten Aktivitäten im Vorschulbereich und auf der Sekundarstufe, interkantonaler Austausch über Angebote und Projekte, konkrete Forderungen nach fixen Beratungspensen-Quoten im Altersbereich 0–20, Prämierung von Vorschulprojekten durch die SKJP, Rating je Kanton für Angebotsdichte auf spezifischen Altersstufen, usw.

Fachbereiche kinder- und jugendpsychologischer Tätigkeiten

Insbesondere aus den Reihen der erfahrenen Kolleginnen und Kollegen kam die deutliche Aufforderung, dass die SKJP vermehrt Fachbereiche für kinder- und jugendpsychologische Tätigkeiten definiert und die entsprechenden Fachkompetenzen bezeichnet. Auf diese Weise soll die SKJP Einfluss auf die Ausbildung von Schulpsychologen/-innen, Kinder- und Jugendtherapeuten/-innen, Psychologen/-innen in Institutionen usw. nehmen.

Rat der Weisen

Die SKJP befindet sich in einer Zeit des personellen Umbruchs. Die Gründergeneration tritt allmählich in den Ruhestand. Das Potenzial, die Erfahrung und die Vernetzung dieser verdienten Kolleginnen und Kollegen gilt es unbedingt zu nutzen. Heinz Bösch, Ex-Präsident und Ehrenmitglied der SKJP, hat sich spontan bereit erklärt, ein entsprechendes Gremium (Echogremium/Visionsgremium) zu koordinieren. Und eine erste Vision, im Sinne eines Appells an die Anwesenden und die Stellenleitungen, hat die Gruppe anlässlich der Denkpause bereits formuliert: Stellenleitende sorgen für Nachwuchs im Verband und in Chargen durch Auf-

munterung, durch zur Verfügung stellen von Arbeitszeit und durch entsprechende Anstellungsbedingungen.

Die Pause zum Denken im Sinnen einer Zukunftswerkstatt war ein spannender, anregender, lustbetonter und kreativer Prozess. Mit Ausnahme des «Rats der Weisen» sind die eingebrachten Vorschläge und Ideen noch keine Beschlüsse. Die Fülle der Ideen und Ergebnisse des Denkprozesses werden an einer Retraite des Vorstands weiter bearbeitet, konkretisiert und nach Bedarf – und unter Einbezug der Mitglieder – realisiert.



Die Pause vom Denken

Nach einem Nachmittag voll von Nachdenken, Ideen kreieren, debattieren, präsentieren war dann aber endgültig Pause vom Denken angesagt. Nach einem Apéro an den Gestaden des Vierwaldstättersees wurde im Salle Ritz zum Diner geladen. Den chargierten, engagierten und interessierten SKJP-Mitgliedern sei für die geleistete Pause ganz herzlich gedankt.

Josef Stamm



Philip Jaffé

Im Gespräch mit Philip Jaffé

Philip Jaffé ist Professor und Leiter des Universitäts-Institut Kurt Bösch (IUKB) in Sion.

Das IUKB befasst sich u. a. mit der Lehre und Forschung zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention, welche die Schweiz ratifiziert hat.

Was hat dich zur Psychologie gebracht?

Dass ich zur Psychologie kam, hat zwei Gründe. Meine Mutter arbeitete in einer psychiatrischer Klinik und ich bin immer wieder mit ihr dorthin gegangen. Die Welt der Wahnsinnigen hat mich sehr beeindruckt und neugierig gemacht. Nicht nur die Formen des Wahnsinns, sondern auch die Art und Weise, wie diese Leute «gehalten» wurden. Mit dreizehn oder vierzehn Jahren beschloss ich, die Wahnsinnigen zu befreien.

Andererseits war da mein Vater. Er war Professor für Geologie an der Universität Genf, ein waschechter Wissenschaftler einer «hard science». Manchmal, wenn wir in die Stadt fuhren, sahen wir einen alten Mann die Strasse entlang gehen. Ich fragte meinen Vater wer dies sei. Er meinte, er kenne ihn nicht sehr gut, aber dieser Mann arbeite auch an der Universität. Er begreife aber nicht, was dieser mache. Es war Jean Piaget. Also beschloss ich, das zu studieren, was mein Vater nicht verstand.

Klinische Psychologie war das einzige, was mich interessierte. Aber ich wollte nicht an der gleichen Uni-

versität studieren, an der mein Vater Professor war. So ging ich dann nach Fribourg. Nach dem Studium wechselte ich nach Harvard und New York und machte mein Doktorat an der Yeshiva University, New York. Ich arbeitete in einer sehr vornehmen psychiatrischen Klinik in Boston. Diese Klinik hatte eine „Paten-Klinik“. Die Ärzte betreuten dort eine psychiatrische Gefängnis-Klinik. Es war eine Art humanitäre Hilfe für eine Klinik, in der noch extrem rückständige Verhältnisse in der Pflege der Kranken herrschten.

Wie bist du zur Rechtspsychologie gekommen?

Nach dem Doktorat arbeitete ich zuerst als Psychologe. 1989 übernahm ich dort die Leitung der Hochsicherheits-Abteilung für die «gefährlichsten Wahnsinnigen», d.h. für die schwerst gestörten, psychisch kranken Straftäter. Zur selben Zeit stieg der Gouverneur Dukakis als demokratischer Kandidat in den Kampf für die Präsidentschaft. Da er versprochen hatte, sich um das vernachlässigte Gesundheitswesen zu kümmern, standen der Klinik plötzlich finanzielle Mittel zur Verfügung. Ich habe dort gelernt, dass die Politik kann, wenn sie will.

Die Arbeit mit verurteilten Tätern, die psychisch krank sind führt automatisch dazu, dass man sich mit dem Recht, dem Gesetz und vor allem mit den Gerichten befassen muss. Ich musste entsprechende Gutachten verfassen und vor Gericht dafür kämpfen, dass die einen Täter Therapie bekamen, die anderen aber verwahrt wurden. Es waren Gerichte, wie man sie heute in den Fernsehserien sieht. Die Arbeit im Schnittpunkt von Gesundheit und Recht war neu und aufregend und ich war natürlich stolz, in diesem neuen Gebiet tätig zu sein.

Wie kam es, dass Du in die Schweiz zurück kehrtest?

Nach fünf, sechs Jahren verlor sich dieser Neuigkeitswert und ich lernte eine Frau aus Europa kennen, mit der ich zusammen sein wollte und es kam immer häufiger vor, dass ich Verbrecher, bei welchen ich eine Verwahrung empfohlen hatte, auf den Strassen Bostons antraf.

Der Zufall wollte es, dass gerade zu dieser Zeit mein Doktorvater an der Universität Genf jemanden mit Doktorat für die Lehre in klinischer Psychologie suchte. Ich nahm das Angebot gerne an und konnte auch einen

Kurs in Rechtspsychologie im Bereich der Kinder auf die Beine stellen. Parallel dazu arbeitete ich im Genfer Gefängnis und baute meine eigene Praxis auf.

Dann kam die Krise, d.h. ich erlitt wahrscheinlich ein «Burn out». In Amerika leitete ich eine Abteilung selbstständig. Im Genfer Gefängnis musste ich innerhalb einer ärztlichen Hierarchie arbeiten. Dies ging so lange gut, als die Kompetenz wichtiger war als die Hierarchie. Dann wechselte der Chef und die Hierarchie wurde wichtiger als die Kompetenz.

Ich beschloss, meine Tätigkeit in der Praxis mit Gutachterstätigkeit und Ausbildungen auszubauen und auf der anderen Seite mich auf die Lehre und Forschung an der Universität zu konzentrieren. Professor Killias holte mich dann an die Universität Lausanne und so bekam die akademische Seite meiner Tätigkeit wieder mehr Gewicht.

Dann bekam ich 2008 die Möglichkeit, die Leitung des Institut Universitaire Kurt Bösch zu übernehmen.

Von der Befreiung der Wahnsinnigen zu den Rechten des Kindes?

Das Gemeinsame ist wohl, dass es darum geht, Menschen in ihrer Situation und in ihren Möglichkeiten ernst zu nehmen. Das IUKB bietet die Möglichkeit, dies auf der Ebene des Kindes in Lehre und Forschung umsetzen zu können.

Das Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB) in Sion, im Kanton Wallis wurde 1989 gegründet und 1992 als universitäres Institut von der Eidgenossenschaft anerkannt. Seine Aktivitäten konzentrieren sich auf zwei interdisziplinäre Lehr- und Forschungsbereiche, nämlich auf die Rechte des Kindes und auf den Tourismus. Es bietet Studiengänge in Master und PhD an, sowie Nachdiplom-Studiengänge und Weiterbildungen. Sein Schwergewicht liegt auf Inter- und Transdisziplinarität.

Die Abteilung für die Rechte des Kindes hat sich zum Ziel gesetzt, in diesem sehr komplexen Thema wissenschaftliche Aktivitäten zu entwickeln. Die Rechte des Kindes tangieren immer regionale, nationale und internationale Bereiche. Zudem situiert sich das Thema im Schnittpunkt verschiedener wissenschaftlicher Dis-

ziplinen, wie dem Kindsrechts, dem Bereich der kindlichen Entwicklung und der Stellung des Kindes in der Gesellschaft. Psychologie, Soziologie, Recht, Kommunikation und Geschichte sind die wissenschaftlichen Blickwinkel, auf welche sich die Lehre und Forschung in diesem immer wichtiger werdenden Bereich stützen. Das IUKB arbeitet in diesem Bereich mit der Universität Fribourg und mit dem Internationalen Institut für die Rechte des Kindes zusammen.

Seit neuestem, beteiligen wir uns auch am schweizerischen Kompetenzzentrum für Menschenrechte. Das Projekt der Universitäten Bern, Freiburg, Neuenburg, Zürich in Verbindung mit dem Universitäts-Institut Kurt Bösch, der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz und dem Verein Humanrights.ch hat den Zuschlag des Bundes für dieses neue Kompetenzzentrum erhalten. Es wird seine Aktivitäten dieses Jahr aufnehmen.

Das Spannende an der Auseinandersetzung mit den Rechten der Kinder ist, dass sich in diesem Thema der Wandel des Schutzes des Kindes abbildet. Das Kind wechselt je länger je mehr vom schützenswerten Objekt zum Subjekt, das in die Gestaltung seines Schutzes mit einbezogen wird. Als Folge der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention durch die Eidgenossenschaft haben die Kinder nun das Recht, angehört zu werden. Die Erwachsenen haben die Pflicht, den Kindern dieses Recht einzuräumen.

Was bedeutet dies genau? Die Kinder haben sehr viele Pflichten und es wird ihnen laufend vorgeschrieben, was sie tun oder lassen sollen. Von der Helm-Trag-Pflicht über das Gebot, ab wann sie ihre Sexualität leben dürfen und ab wann sie welchen Alkohol trinken dürfen über den Anspruch mit 16 zu wissen, welchen Beruf sie ausüben wollen etc.

Es geht nun darum, dass die Erwachsenen und die Kinder lernen, diesen Lebens-Raum gemeinsam zu gestalten. Die Kinder sollen die Möglichkeit haben und auch dazu angehalten werden, ihre Bedürfnisse zu äussern. Die Erwachsenen sind dazu angehalten, den Kindern diesen Raum zu geben, sie anzuhören und dann zu überlegen, ob die Vorschläge sinnvoll, praktikabel und umsetzbar sind. Es soll normal werden, dass Kinder

gefragt und angehört werden, und dass ihre Anliegen in die Entscheidungsfindung mit einbezogen werden. Auf Englisch heisst dies «at the child's best interest». Dass dies auf rechtllichem Wege festgeschrieben wird, ist sinnvoll, weil die Kinder «Abhängige» sind und nur so eine Ernsthaftigkeit dieses Prozesses garantiert werden kann.

Das IUKB bietet in diesem Bereich Aus- und Weiterbildungen an. Ich mache viele Kurse für Richter und Personen in der Rechtspflege, vor allem in der Romandie und im Tessin. Mich dünkt, hier ist die lateinische Schweiz deutlich fortgeschrittener als die Deutschschweiz. Und ich habe auch den Eindruck, dass für einmal die Justiz in diesem Bereich weiter ist als die Erziehungs- und die pädagogischen Bereiche.

Da gibt es noch einiges zu tun, denn das Ziel ist und bleibt, aus den Kindern mündige Bürger zu machen, Menschen, die sich an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen. Wenn sie sich früh wahr- und ernstgenommen fühlen, werden sie dies als Erwachsene der Gesellschaft zurückgeben können.

Vielen Dank für das interessante Gespräch!

Phillipp Ramming

Herzlich Willkommen – Neumitglieder SKJP

September 2010 – Februar 2011

Bettina Matzinger, Buchberg
 Patricia Marti-Portmann, Wettingen
 Jeannine Mätzler, Turgi
 Nicole Gugger, Kriens
 Françoise Nor, Liebefeld
 Esther Klein, Wauwil
 Tanja Vollenweider-Meier, Basel
 Elena Rezzonico, Aarau
 Simone Stöcklin, Binningen
 Claudia Walder-Toccoli, Uster
 Franziska Bruggmann, Basel
 Denise Niederhauser, Zürich
 Jeannine Schläpfer, Olten
 Rafael Millan, Acasias
 Susanne Bürgi, Aarau
 Bettina Cadorel-Gütiger, MuttENZ
 Christine Neresheimer Mori, Stäfa
 Corinne Bentz, Bern
 Lea Erbacher, Zofingen
 Nathalie Brès, Münchenstein
 Sibilla Alessandra Maccarrone, Böckten
 Fabia Stauffer, Muri bei Bern
 Rebecca Marchon, Kerzers

Praxisforschung

MAS DDPC

Im folgenden werden Praxisforschungsarbeiten vorgestellt, welche im Rahmen der postgradualen Weiterbildung MAS DDPC durchgeführt wurden. Es handelt sich um die Arbeiten der Absolventinnen des Frühlingsemesters 2011. Die Absolventinnen erwerben den Master of Advanced Studies in Developmental Diagnostics and Psychological Counseling. Die Weiterbildung erfüllt zudem die inhaltlichen Anforderungen zur Erlangung des Fachtitels FACHPSYCHOLOGE/IN KINDER- UND JUGENDPSYCHOLOGIE FSP.

Erste Erfahrungen mit integrativer Sonderschulung im Kanton Thurgau zwischen 2008 und 2010.

Sylvia Bach, lic.phil. Psychologin FSP, AVT Kanton TG, Abt. Schulpsychologie und Schulberatung

Die integrativ beschulten SonderschülerInnen repräsentieren bisher knapp 10 % der Sonderschulmassnahmen im Kanton Thurgau. Mit den Herausforderungen durch die Neugestaltung des Finanzausgleichs (NFA) sowie das Behinderten-Gleichstellungsgesetz wird diese Form der Schulung in Zukunft mehr Gewicht unter den Sonderschulmassnahmen erhalten.

Eine Umfrage bei den verschiedenen Trägern der integrativen Sonderschulung im Kanton Thurgau zeigt, dass diese insgesamt als sinnvolle Massnahme erachtet wird. Betroffene Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen wurden in einer Online Umfrage zu ihren ersten Erfahrungen mit der Integration von sonderschulbedürftigen Kindern befragt. Die Umfragen beinhalteten Fragen zur Grundhaltung gegenüber der integrativen Sonderschulung sowie zur Befindlichkeit der Sonderschüler und deren Umfeld. Schliesslich wurden Lehrpersonen und Schulleitungen zu Ihrer Zufriedenheit mit den kantonalen Rahmenbedingungen der Integration befragt.

Eltern integrierter Schüler äusserten sich grundsätzlich sehr positiv gegenüber der Möglichkeit der Integration. Kritische Äusserungen bezogen sich auf spezielle Situa-

tionen und Einzelfälle, die der allgemeinen Praxis nicht entsprechen. Vor allem bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten wird die soziale Integration als schwierig und die Ausgrenzung als belastend empfunden. Von den Eltern, deren Kinder momentan nicht mehr integriert werden, würde die grosse Mehrheit wieder einer Integration zustimmen.

Kinder mit leichter geistiger Behinderung können aufgrund bisheriger Erfahrungen der Befragten am besten integriert werden. Kritischer wird die Integration von verhaltensauffälligen Kindern gesehen. Meistens befindet sich in einer Klasse nur ein einziges integriertes Kind. Momentan werden die meisten Kinder im Kindergarten und der Unterstufe integriert.

Die Belastung für Lehrpersonen der Regelklassen stellt die grösste Schwierigkeit bei der Integration dar. Möglichkeiten zur Entlastung sehen die Lehrpersonen selber in der Reduktion der Klassengrössen, der Verbesserung der Ausbildung der Lehrpersonen sowie deren zeitlicher Entlastung. Weiter sollte die Anzahl der integrierten Kinder in einer Klasse begrenzt werden. Auch der Verwaltungsaufwand von Schulleitungen und Lehrpersonen wird teilweise kritisch hinterfragt.

Die wichtigste Voraussetzung für eine funktionierende Integration ist für alle Befragten die Kooperation zwischen allen Beteiligten und der Integrationswille. Eine positive Einstellung gegenüber dem Konzept der Integration ist genauso wichtig wie die Bereitschaft, sich der Herausforderung der Integration zu stellen.

Aktuelle Vergleichswerte zum Mottiertest

Busanne Burgi, lic.phil. Psychologin FSP, Ostschweizer Kinderspital St. Gallen

Der Mottiertest gehört im deutschen Sprachraum wahrscheinlich zu den von diagnostisch tätigen Psychologinnen am häufigsten eingesetzten Tests. Über das Nachsprechen von sinnfreien, immer länger werdenden Pseudowörtern (Konsonant-Vokal-Silben) erfasst er sowohl die auditive Merkfähigkeit wie auch die phonologische Verarbeitungsgenauigkeit. Die verfügbaren Vergleichswerte dieses ökonomischen Testverfahrens sind für den deutschschweizer Sprachraum veraltet: Sie

stammen aus den frühen 1980er- bzw. 1990er-Jahren. Zudem bestehen Mängel, was die Durchführungsstandardisierung betrifft, insbesondere bezüglich des Sprechtempos. Aus diesem Grund wurden aktuelle Vergleichswerte an «gesunden» 6 bis 8-jährigen Aargauer Kindern (n = 164) erhoben. Ausschlusskriterien waren: Hörbeeinträchtigung, verzögerter Spracherwerb, Logopädie aktuell oder in der Vergangenheit, ADHS und Lernstörungen. Die Vorgabe der Silben erfolgte im Sekundenrhythmus mit verdecktem Mund. Zwecks Validierung wurde neben dem Mottiertest das Zahlensprechen nach HAWIK-IV sowie ein Untertest aus dem Heidelberger Lautdifferenzierungstest (H-LAD, auditive Lautdiskriminierung) durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die alten Vergleichswerte zu streng messen – und dies, obwohl mit der aktuellen Studie durch den Ausschluss von Risikokindern sehr strenge Bedingungen bestehen. Cut off-Werte (PR < 16) ergeben sich in der aktuellen Studie für 6-Jährige (n = 59) bei 9, für 7-Jährige (n = 65) bei 10 und für 8-Jährige (n = 40) bei 11 richtig nachgesprochenen Items. Die Validierung bestätigt die Annahme, dass mit dem Mottiertest sowohl Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnisleistungen sowie Lautdifferenzierungsfähigkeiten erhoben werden. Aufgrund der strengen Selektionskriterien und der geringen Stichprobengrösse kommt den Vergleichswerten jedoch nur eine bedingte Gültigkeit zu.

Grundlagen zur Erfassung einer sozialen Beeinträchtigung im Rahmen der schulpsychologischen Abklärung

Simone Bernardoni, lic.phil. Psychologin FSP, SPD Regionalstelle Rheinfelden, Aussenstelle Frick

Die vorliegende Arbeit untersucht die Grundlagen der Erfassung einer sozialen Beeinträchtigung im Rahmen einer schulpsychologischen Abklärung. Mit vier Psychologen wurde ein halbstrukturiertes Interview durchgeführt. Grundlagen des Kantons Aargau im Bereich Sonderschulung sowie Literatur zum Thema Definition und Abklärung von sozialen Beeinträchtigungen wurden in die Analyse der Thematik einbezogen. Die Vernetzung mit dem Standardisierten Abklärungsverfahren (SAV) wurde im Ansatz vorgenommen.

Zentrales Element der Abklärung sind Gespräche. Weitere Elemente sind Fragebögen, Tests und projektive Verfahren. Je nach Vorinformationen gehören zu einer sorgfältigen Abklärung die Testung der Kognition, der Wahrnehmung, der Motorik und der Sprache.

Bei der Definition einer sozialen Beeinträchtigung ist der Aspekt der mangelnden Passung zwischen dem betroffenen Kind, den bestehenden Anforderungen und der Umwelt zentral. Dabei können dieselben Auffälligkeiten je nach Kompetenzen des Kindes und Ressourcen des Umfeldes zu Schwierigkeiten in unterschiedlicher Ausprägung führen. Im Rahmen einer Sonderschulmassnahme muss mindestens eine schwere Störung des Verhaltens, des psychischen Erlebens, der Wahrnehmung und/oder Aufmerksamkeit oder der persönlichen Entwicklung und/oder sozialen Integration diagnostiziert werden.

In der Praxisforschungsarbeit werden sowohl diverse Verfahren zur Erfassung sozialer Beeinträchtigung als auch verschiedene Massnahmen eingehend diskutiert. Es wurde festgestellt, dass, damit Massnahmen nachhaltig umgesetzt werden können, eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten, geeignete Rahmenbedingungen (z.B. strukturierte Umgebung, individualisierter Unterricht) und förderliche Voraussetzungen an einer Schule (z.B. zielgerichtete Team- und Unterrichtsentwicklung) von grosser Bedeutung sind.

Nächste Schritte sind das Setzen eines Schwerpunktes bei der Auswahl der Testverfahren und das Erstellen eines Leitfadens für die Beratung und Begleitung im Rahmen einer schulpsychologischen Abklärung.

N. Bodmer

Praxisforschung an der Erziehungsberatung des Kantons Bern

Nachdenken über den beruflichen Alltag braucht Zeit. Diese fehlt meistens. Darum hat die Erziehungsberatung des Kantons Bern das Gefäss der Praxisforschung geschaffen. Die Praxisforschung hinterfragt, evaluiert, sucht nach Verbesserungsmöglichkeiten und bereitet Innovationen vor. Damit fördert sie die Kompetenzentwicklung der Erziehungsberaterinnen und -berater und ist so ein wichtiges Weiterbildungsinstrument. Diese Sichtweise fusst auf der Überzeugung, dass das Nachdenken über den eigenen beruflichen Alltag implizite Erfahrungen zu explizitem Wissen macht. Dieses explizite Wissen wiederum führt zu einer breiteren Sicht und einem tieferen Verständnis des beruflichen Handelns im Alltag. Was wiederum die Arbeit spannender und besser macht. Zentral ist, dass die Erziehungsberaterinnen und -berater selber diese Praxis forschend erschliessen.

Sozio-emotionale Entwicklung im Kindsalter

Andrea Freiburghaus, Anja Scholl, Andrea Hauser, Andrea Humbel, Carina Reliquias, Fabienne Joss, Karin Stauber

Theorie, Diagnostik, Intervention

Im Rahmen der vorliegenden Praxisforschungsarbeit haben wir ein Handbuch mit folgenden ausgewählten Themenbereichen der sozio-emotionalen Entwicklung im Kindsalter erarbeitet:

- Bindung und Bindungsstörungen
- Emotionsregulation und Emotionswissen
- Soziale Perspektivenübernahme
- Kinder und ihre Beziehungen
- Schüchternheit – Soziale Unsicherheit
- Trennungsangst

In unserer Tätigkeit als ErziehungsberaterInnen sind wir oft mit Kindern konfrontiert, die in einem der genannten Bereiche Schwierigkeiten aufweisen. Nebst einem theoretischen Abriss, gibt jedes Kapitel Auskunft zu

vorliegenden Diagnostikinstrumenten und Interventionsmöglichkeiten und zeigt auf, was dabei zu beachten ist. Ergänzend zum theoretischen und auf Literatur basierten Teil wurde mittels halbstrukturierten Interviews mit erfahrenen ErziehungsberaterInnen ein enger Bezug zur Praxis hergestellt. Daraus können neue Impulse für den Berufsalltag gewonnen werden.

Schule: Lust oder Frust?

Was kann die Familie zur Schulmotivation ihrer Kinder beitragen?

Magda Fürst, Milena Gnesa, Debora Hauser, Gabi Lauterburg, Fabienne Lötscher, Michelle Schenk

In der Arbeit mit Schulkindern wird man häufig mit dem Thema «Schule – Lust oder Frust?» konfrontiert. Viele dieser Kinder und Jugendlichen haben den Glauben an sich verloren und sehen keinen Sinn mehr darin, sich für die Schule anzustrengen. Sie zeigen trotz gutem kognitivem Potenzial nur schwache Schulleistungen, sind sozial wenig in die Klasse integriert oder haben Angst vor Bewertungssituationen in der Schule. Die fehlende Schulmotivation kann die persönliche und schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen stark beeinträchtigen.

Die vorliegende Broschüre dient als Grundlage und Input für die Beratung von Eltern schulmüder Kinder und Jugendlicher. Sie stützt sich neben theoretischen Ausführungen zur Schulmotivation und zu drei Förderbereichen (Stärkung des psychischen Wohlbefindens im Alltag, Abbau von Misserfolgsängstlichkeit und adäquate Gestaltung der Hausaufgabensituation) auf Expertenwissen verschiedener Fachpersonen. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung wurden ErziehungsberaterInnen, SchulsozialarbeiterInnen, Lehrpersonen, HeilpädagogInnen und PsychomotoriktherapeutInnen befragt. Ziel der Arbeit ist es, Theoriewissen mit dem Erfahrungswissen der Fachpersonen zu verknüpfen.

Abgeklärt – was jetzt?

Ableitung von pädagogischen Unterstützungs- und Fördermassnahmen aus der testpsychologischen Diagnostik

Barbara Aeberhard, Sibylle Christen, Isabelle Felder, Nadine Messerli,
Melanie Szabo

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der kantonalbernerischen Ausbildung in Erziehungsberatung-Schulpsychologie. Sie soll in diesem Berufsfeld tätige Fachpersonen bei der Rückmeldung von Abklärungsergebnissen an Eltern und Lehrpersonen unterstützen.

Bearbeitet wurden folgende vier Funktionsbereiche:

- Aufmerksamkeit / Konzentration
- Arbeitsgedächtnis
- Auditive Wahrnehmung
- Visuelle Wahrnehmung

Um die Orientierung möglichst einfach zu gestalten, ist jeder dieser vier Funktionsbereiche in dieselben Unterkapitel gegliedert und fasst auf 20 bis 30 Seiten wichtige Informationen zur Schnittstelle zwischen testpsychologischer Diagnostik und Pädagogik zusammen. Im ersten Teil werden wichtige Konstrukte und Begriffe des jeweiligen Funktionsbereiches definiert und es wird aufgezeigt, mit welchen Verfahren die individuelle Leistungsfähigkeit einer Person in diesem Funktionsbereich erfasst werden kann. Im zweiten Teil werden wichtige Forschungsbefunde zum Zusammenhang des jeweiligen Funktionsbereiches mit dem schulischen, alltäglichen und sozialen Lernen zusammenfassend referiert. Der dritte Teil jedes Kapitels schliesst mit einem Überblick über Fördermöglichkeiten.

Kontaktadresse:

Erziehungsberatung Bern
Effingerstrasse 12
3011 Bern
031 633 41 41

ISSN 1660-1726