Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

Soziale Arbeit

Institut Vielfalt und gesellschaftliche Teilhabe

Geflüchtete Kinder in sonderpädagogischen Lernsettings: Eine qualitative Analyse aus unterschiedlichen Perspektiven

Forschungsbericht

Dezember 2021

Dr. Eva Keller, Dozentin und Projektleiterin, Institut Vielfalt und gesellschaftliche Teilhabe, Departement Soziale Arbeit, ZHAW

Kushtrim Adili, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut Vielfalt und gesellschaftliche Teilhabe, Departement Soziale Arbeit, ZHAW

Finanziert von der Stiftung Mercator Schweiz

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis 4

Zusammenfassung 5

Summary 5

1. Einleitung 6

2. Schul- und Abklärungssystem 8

3. Ressourcen 10

4. Haltung und Engagement einzelner Lehrpersonen 11

5. Förderung geflüchteter Kinder 13

6. Partizipation der Eltern an schulischen Entscheiden 16

7. Transkulturelle Kompetenzen 19

8. Mangelnde Stabilität und Ruhe 22

9. Empfehlungen 24

Literaturverzeichnis 27

Abkürzungsverzeichnis

AJB	Amt für Jugend und Berufsberatung des Kantons Zürich
HfH	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
ISR	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschulen
ISS	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschulen
MNA	Mineur-e-s Non Accompagné-e-s (Unbegleitete Minderjährige)
NCBI	National Coalition Building Institute
SIS	Starke Integrative Schule
SPD	Schulpsychologische Dienst
SSA	Schulsozialarbeit
SuS	Schülerinnen und Schüler

Zusammenfassung

Ausgehend von bildungsstatistischen Daten, die zeigen, dass in der Schweiz Kinder mit Fluchthintergrund überproportional häufig in integrativen oder separativen sonderpädagogischen Settings unterrichtet werden, haben wir mittels qualitativer Methoden versucht, die Prozesse der Einstufung von Schülerinnen und Schülern im Zürcher Schulsystem zu analysieren und nachzuvollziehen.
Ziel dieser Untersuchung war es, die Schullaufbahn von Kindern im Alter zwischen 4 und 16 Jahren im Kanton Zürich detailliert zu analysieren, um die Faktoren zu identifizieren, die zur Platzierung in integrative oder separative sonderpädagogische Settings führen. Wir konzentrierten uns dabei nicht auf die Diagnose selbst, sondern auf die Prozesse, die zu dieser Diagnose resp. Platzierung führen. Dabei berücksichtigten wir die verschiedenen Perspektiven der Eltern und Kinder sowie der Fach- und Lehrkräfte. Besonderes Augenmerk legten wir auf das Thema Traumatisierung, da ein grosser Teil der Kinder mit Fluchthintergrund unter den Folgen eines Traumas leidet und die Forschung zeigt, dass eine posttraumatische Belastungsstörung die kognitiven Leistungen vorübergehend negativ beeinflussen kann.
Durch narrative Interviews mit betroffenen Eltern sowie mit Fach- und Lehrkräften haben wir wichtige Momente und Faktoren identifiziert, die für die Schullaufbahnen wichtig sind und daraus Empfehlungen für die Praxis formuliert.

Summary

Based on educational statistical data showing that in Switzerland children with a refugee background are disproportionately often educated in integrative or separative special education settings, we used qualitative methods to analyze and trace the processes of classification of pupils in the school system of Zurich.
The aim of this study was to analyze in detail the school careers of children between the ages of 4 and 16 in the Canton of Zurich in order to identify the factors that lead to placement in a special education setting. We did not focus on the diagnosis itself, but on the processes leading to this diagnosis or the placement in such a special education setting. In doing so, we considered the different perspectives of parents and children as well as professionals and teachers. Further, we paid particular attention to the issue of trauma, as a large proportion of refugee children suffer from the effects of trauma and research shows that post-traumatic stress disorder can have a temporary negative impact on cognitive performance.
Through narrative interviews with involved parents as well as with professionals and teachers, we identified key moments and factors, which are important to school trajectories and formulated recommendations for practice and practitioners.

1. Einleitung

Ausgangslage und Fragestellung
Bildungsstatistische Daten zeigen, dass in der Schweiz Kinder mit Migrationshintergrund überproportional häufig in integrativen oder separativen sonderpädagogischen Settings lernen (Hättich 2013, Kronig 2003, Lanfranchi und Kohli 2019, Lanners 2020, 2021). Das Phänomen ist speziell ausgeprägt bei «weichen» Diagnosetypen, die einen grossen Ermessensspielraum erlauben (im Gegensatz zu «harten» Diagnosetypen wie Blindheit oder Down-Syndrom).
Besonders deutlich ist der Unterschied zu Kindern ohne Migrationshintergrund bei der Diagnose «kognitive Beeinträchtigung» (Hättich 2013, Hättich und Lanfranchi 2019).

Die Statistiken des Kantons Zürich von 1999-2016 bestätigen diese Befunde für Kinder mit Fluchthintergrund, wobei Kinder aus Eritrea besonders auffallen (Hättich und Lanfranchi 2019).

Ausgehend von diesen Daten interessierten uns im vorliegenden Forschungsprojekt[1] die *Prozesse, die dazu führen, dass Kinder mit Fluchthintergrund besonders häufig in sonderpädagogischen Settings lernen.* Ziel des qualitativen Forschungsprojekts war es, diese Prozesse durch das Kennenlernen der konkreten schulischen Geschichte von einzelnen Kindern und Jugendlichen im obligatorischen Schulalter im Kanton Zürich zu verstehen.

Um eine möglichst vielfältige und ganzheitliche Darstellung zu erreichen, wurden unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt und miteinander in Beziehung gesetzt.

Ein besonderer Fokus lag auf Fallbeispielen, bei denen ein geflüchtetes Kind – mit «Kind» sind in diesem Bericht auch Jugendliche bis ca. 16 Jahre gemeint – aufgrund der Diagnose «kognitive Beeinträchtigung» für ein sonderpädagogisches Setting empfohlen wurde. Unter den berücksichtigten Kindern sind aber auch etliche, welche aufgrund von «Verhaltensauffälligkeiten» in einem sonderpädagogischen Setting lernen.

Im Verlauf der Forschung zeigte sich, dass die schulische Biografie vieler Kinder Wechsel zwischen integrativen und separativen sonderpädagogischen Settings aufweist. Deshalb haben wir auf eine entsprechende Differenzierung verzichtet.[2] Der Ausdruck «sonderpädagogisch» bezieht sich in diesem Bericht sowohl auf integrative wie auf separative Lernsettings.

Interviewte Gesprächspartner*innen
Bei der Auswahl der Gesprächspartner*innen verfolgten wir ein gezieltes Sampling (Patton 1990), um die Fragestellung aus möglichst vielen unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten.
Insgesamt wurden 24 Gespräche geführt:

- 5 Gespräche mit Eltern, davon vier aus Eritrea (dreimal nur mit dem Vater, einmal nur mit der Mutter) und einem Elternpaar aus dem Irak
- 3 Gespräche mit Schulpsychologinnen des Schulpsychologischen Dienstes SPD in Zürich und in Winterthur (davon zwei mit derselben Schulpsychologin)
- 4 Gespräche mit heilpädagogischen Lehrpersonen (davon zwei mit je zwei Personen)
- 4 Gespräche mit Fachpersonen der Psychiatrie und Psychotraumatologie (insgesamt drei interviewte Fachpersonen)
- 3 Gespräche mit Familienbegleiterinnen (insgesamt 4 interviewte Personen)
- 2 Gespräche mit Kulturvermittelnden

[1] Die Forschung wurde vom 1.1. – 31.12. 2021 durchgeführt und von der Stiftung Mercator Schweiz finanziert.
[2] Seit 2008 wird im Zusammenhang mit sonderpädagogischen Massnahmen von «Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf» gesprochen (Lanners 2021: 48). Dazu gehören Lernende in separativen Settings (Sonderklassen innerhalb von Regelschulen oder Sonderschulen) und in integrativen Settings (besondere Förderung innerhalb von Regelschulklassen) (vgl. Lanners 2021: 49).

- 3 Gespräche mit Vertreterinnen der Behörden (Schulamt Stadt Zürich und Amt für Jugend und Berufsberatung AJB)

Geschilderte Fallbeispiele von Kindern in sonderpädagogischen Lernsettings
Insgesamt schilderten die interviewten Personen 35 Einzelfälle von Kindern, welche im Verlauf ihrer schulischen Biografie in mindestens einem sonderpädagogischen Setting lernten oder immer noch lernen. 7 Fallbeispiele wurden direkt durch die Eltern der betroffenen Kinder sowie teilweise auch durch eine Fach- oder Lehrperson geschildert. Die restlichen 28 Fallbeispiele wurden ausschliesslich durch Fachpersonen geschildert. Mit Ausnahme der Schilderungen durch die Eltern wurden alle Fallbeispiele anonymisiert erzählt.
16 Fallschilderungen betrafen Kinder aus Syrien, 10 aus Eritrea, 2 aus dem Irak, je ein Fallbeispiel betraf ein Kind aus Afghanistan, Somalia und Angola, in 4 geschilderten Fällen war die erzählende Person nicht sicher, aus welchem Land das Kind kommt.
25 Fälle betreffen Knaben, 10 Mädchen.
Die Schilderungen betreffen in 23 Fällen Kinder im Alter von 10-16 Jahren (wobei 4 davon in der Zwischenzeit älter als 16 Jahre sind), 5 Kinder sind 4-10 Jahre alt, bei 7 Kindern konnte das genaue Alter nicht eruiert werden.
Räumlich stammen – abgesehen von einer Ausnahme – alle Fallschilderungen aus dem Kanton Zürich. Die geführten Interviews mit den Fachpersonen und den Eltern fanden in den Städten Zürich und Winterthur statt. Die Fallschilderungen der Fachpersonen bezogen sich aber auch auf Kinder, die in anderen, auch ländlichen Gemeinden des Kantons Zürich leben.

Methodik
Die Daten wurden mittels narrativen Interviews erhoben (Schütze 1976). Dabei wurde durch eine offen formulierte Einstiegsfrage ein Themenblock eröffnet und der interviewten Person danach die Möglichkeit gegeben, frei und in ihren eigenen Worten über das zu sprechen, was ihr zum betreffenden Thema als besonders wichtig erschien. Mittels gezielter Rückfragen wurden die interviewten Personen ermuntert, das Geschilderte weiter auszuführen, gewisse Aspekte des Erzählten zu verdeutlichen oder Unklarheiten zu bereinigen. Mit wenigen Ausnahmen wurden die Gespräche mit Erlaubnis der Interviewten auf einen Tonträger aufgenommen und anschliessend mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1994) ausgewertet.
Bei der grossen Mehrheit der Gespräche waren beide Personen des Projektteams anwesend. Fünf Gespräche wurden coronabedingt online geführt, zwei telefonisch, die restlichen 17 im direkten Gespräch, am Arbeitsort resp. in der Wohnung der Gesprächspartner*innen, in zwei Fällen in den Räumlichkeiten der ZHAW.

Kernthemen
Im Verlauf der Gespräche kristallisierten sich sieben Kernthemen heraus, welche häufig und von Vertreter*innen aller interviewter Gruppen angesprochen wurden. Der vorliegende Bericht basiert auf diesen Kernthemen, wobei jeweils drei Perspektiven verglichen werden: Die Perspektive (a) der direkt betroffenen Eltern, (b) der Kulturvermittelnden und (c) der Fach- und heilpädagogischen Lehrpersonen, wobei bei den Fach- und Lehrpersonen im Text jeweils weiter differenziert wird.
Um Anonymität zu gewährleisten, verzichten wir auf die exakte Benennung der beruflichen Position der interviewten Fach- und Lehrpersonen.

2. Schul- und Abklärungssystem

Die Gespräche mit Fach- und Lehrpersonen, Eltern und Kulturvermittelnden haben gezeigt, dass geflüchtete Familien wenig Kenntnisse über das Schweizer Schul- und Abklärungssystem haben. Auch bringen sie ein anderes Verständnis von Schule und den damit verbundenen Erziehungsaufgaben mit, das geprägt ist von der Sozialisation im Herkunftsland. Insbesondere die zahlreichen involvierten Personen und Fachstellen[3] sowie die verschiedenen schulischen Settings und sonderpädagogischen Typen[4] überfordern geflüchtete Familien und sind selbst für in der Schweiz sozialisierte Personen verwirrend. Erschwerend kommen zudem komplexe, administrative Abläufe im Schulalltag hinzu, die viele Eltern überfordern.

In der Regel gibt es pro Schuljahr zwei ca. halbstündige Gespräche mit den Eltern. In dieser kurzen Zeit, so bemängelt ein Kulturvermittler, werden die schulische Leistungen und Probleme des Kindes besprochen, den Eltern bestimmte Massnahmen vorgelegt und die dazu nötigen Informationen zum Schulsystem gegeben; es werde dabei kein zusätzlicher Aufwand für geflüchtete Eltern gemacht. Eine Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie, die viel Erfahrung mit Familien mit Fluchthintergrund hat, bestätigt diese Aussagen. Die Komplexität des Schulsystems manifestiert sich auch darin, dass alle interviewten Eltern die Prozesse der Einstufung in ein sonderpädagogisches Setting nicht verstanden hatten und auch nicht nachvollziehen konnten. Auch die interviewten Fach- und Lehrpersonen bestätigen, dass viele Eltern nicht verstehen, was sie unterschreiben.

Der Prozess der Zuweisung eines Kindes in ein sonderpädagogisches Setting beginnt, wenn eine Lehrperson bei einem Kind Schwierigkeiten wie Lernschwächen, Konzentrationsschwierigkeiten, mangelnde Grundkompetenzen oder Verhaltensauffälligkeiten beobachtet und eine schulpsychologische Abklärung für angebracht hält. Die Lehrperson informiert den SPD des Schulkreises, welcher den Kontakt zu den Eltern herstellt, bei Bedarf mit Unterstützung von Dolmetschenden oder Kulturvermittelnden. Der SPD führt ein Standardisiertes Abklärungsverfahren durch, um das entwicklungspsychologische Niveau und die IQ-Werte des Kindes einzuschätzen.[5] Je nach Resultat wird eine Empfehlung für sonderpädagogische Förderung bei der Kreisschulbehörde gemacht. Gemeinsam und in Zusammenarbeit mit der Heilpädagogischen Schule wird dann entschieden, welche Form der sonderpädagogischen Förderung am sinnvollsten ist.

Die zur Verfügung stehenden Testverfahren wurden von verschiedenen Interviewpartner*innen, inkl. den Schulpsychologinnen selbst, kritisch reflektiert. Es besteht ein hohes Bewusstsein für die Gefahr, dass relevante Umweltfaktoren zu wenig Berücksichtigung finden, und dass selbst sogenannte kulturfreie IQ-Tests mit Vorsicht zu interpretieren sind, da sie auf kulturspezifischem Erfahrungswissen basieren, das geflüchteten Kindern fehlt (wie etwa Erfahrung mit bestimmten Formen des Spiels oder kulturspezifisches Weltwissen). Mehrere der interviewten Personen bemängeln auch, dass die Wahrnehmung einer Verhaltensauffälligkeit auf die Verhaltensmuster von Schweizer Kindern normiert sei und dass ein Kind, das sich nicht gemäss dieser Norm verhält, relativ schnell als verhaltensauffällig bezeichnet werde.

Ein weiteres Problem der IQ-Tests und Verhaltensabklärungen besteht darin, dass Posttraumatische Belastungsstörungen die Resultate sehr stark verzerren können. Gemäss den interviewten Expertinnen

---

[3] Schulleitung, Lehrpersonen, Heilpädagog*innen, Schulsozial-arbeiter*innen, SPD, Therapeut*innen, Familienbegleitung, gegebenenfalls Dolmetscher*innen oder Kulturvermittler*innen.

[4] Sonderschul-Typus A (Lern- und Verhaltensbehinderung, Sprachbehinderung), Typus B (Körperbehinderung, Sinnesbehinderung, Autismus), Typus C (geistige Behinderung), Externe Sonderschulung, Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschulen ISS, Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschulen ISR, Heilpädagogische Schulen.

[5] Eine Mitarbeiterin des SPD nannte uns die folgenden Tests, die u.a. zum Einsatz kommen: HAWIK-V, K-ABC-II, CFT-1, IDS-II, SON-R.

für Traumapsychologie und gemäss der relevanten Literatur (bspw. Hehmsoth 2021; Imm-Bazlen 2017), haben Posttraumatische Belastungsstörungen negative Auswirkungen auf die aktuellen kognitiven Leistungen eines Kindes. Bestimmte Hirnareale sind in ständiger Alarmbereitschaft und können nicht zur Ruhe kommen, was es einem betroffenen Kind unmöglich macht, sich auf Lerninhalte zu konzentrieren. Oft leiden betroffene Kinder auch unter massiven Schlafstörungen. Deshalb resümiert eine Schulpsychologin, dass Lehr- und Fachpersonen, die das Kind differenziert beim Spielen beobachten, mit ihm zeichnen und Gespräche führen, genauso wichtig seien wie normierte Tests.

Mehrere Fachpersonen plädieren für die kritische Selbstreflexion des schweizerischen Schulsystems. Eine heilpädagogische Lehrperson weist auf das Machtgefälle zwischen Fachpersonen und geflüchteten Eltern hin, insbesondere im Kontext der Definitionsmacht darüber, was «normal» sei. Eine andere heilpädagogische Lehrperson bemerkt kritisch, dass das Schweizer Regelschulsystem immer noch auf einheimische SuS aus der Mittelschicht ausgerichtet sei. Eine Psychotherapeutin bedauert die einseitige Fokussierung auf kognitive Fähigkeiten zulasten der emotionalen Bedürfnisse.

3. Ressourcen

Bei allen Gesprächen kam die Sprache auf die Ressourcen, die innerhalb des schweizerischen Schulsystems zur Verfügung stehen. Oft haben die Ressourcen einen wesentlichen Einfluss auf die Entscheidungen bezüglich sonderpädagogischer Förderung eines Kindes.

Gemäss unseren Interviewpartner*innen gibt es in der Praxis grundsätzlich drei Gründe, warum ein Kind eine integrative oder separative sonderpädagogische Förderung bekommt:
(a) Es besteht eine klare *kognitive Beeinträchtigung*, wie z.B. Down-Syndrom.
(b) Ein Kind mit besonderem Unterstützungsbedarf bedeutet für die Lehrpersonen einen Mehraufwand, ohne dass in der Regelschule dafür zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stehen.
Das setzt die Lehrpersonen und auch die Schulleitung unter enormen Druck. V.a. bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten sind die Lehrpersonen oft überfordert. Das Kind wird dann als nicht tragbar für die Regelklasse eingestuft. Zur *Entlastung der Lehrpersonen* und der ganzen Regelklasse (teilweise kommt der Druck auch von den Eltern anderer Kinder) wird eine schulpsychologische Abklärung gemacht und eine integrative oder separative Förderung angestrebt, weil dadurch zusätzliche Ressourcen mobilisiert werden können.
(c) Die Ressourcenknappheit in den Regelschulen liegt auch mit Blick auf die *bedarfsgerechte Förderung* eines Kindes vielen Entscheiden zugrunde. Oft wird ein Lernsetting in einer kleinen Klasse als förderlich für die Entwicklungschancen eines Kindes angesehen, gerade bei Verhaltensauffälligkeiten oder Posttraumatischen Belastungsstörungen. Allerdings kann dies dazu führen, dass – in den Worten einer SPD-Mitarbeiterin – «behinderte Kinder produziert werden», im Wissen darum, dass die sonderpädagogische Massnahme v.a. mit der mangelnden Tragfähigkeit des Schulsystems, und weniger mit den Fähigkeiten des Kindes zu tun hat.

Die Haltung einzelner Lehrpersonen bzw. der Schulleitung kann ausschlaggebend dafür sein, ob sonderpädagogische Massnahmen angestrebt werden oder nicht. Vertritt eine Lehr- oder Fachperson die Haltung, dass man unbedingt verhindern muss, einem Kind den Stempel «kognitive Beeinträchtigung» aufzudrücken, dann sieht sie eher von der Mobilisierung sonderpädagogischer Ressourcen ab und appelliert an die Tragfähigkeit des Regelschulsystems. Andere Lehr- und Fachpersonen gehen eher pragmatisch vor, indem sie die momentanen Bedürfnisse eines Kindes in den Vordergrund rücken: Wenn ein Kind zusätzliche Förderung braucht, um sich entwickeln zu können und die notwendigen Ressourcen in der Regelschule nicht vorhanden sind, dann braucht dieses Kind sonderpädagogische Unterstützung.

Mehrere Interviewpartner*innen sprachen darüber, dass es auch überforderte Lehrpersonen gebe, die ein schwieriges Kind schlichtweg «abschieben» wollten und es deshalb problematisierten oder gar pathologisierten.

4. Haltung und Engagement einzelner Lehrpersonen

Wie im vorangegangenen Kapitel diskutiert, sind neben dem Schulpsychologischen Dienst auch die Lehrpersonen und die Schulleitungen Schlüsselakteure in Bezug auf die schulische Laufbahn von SuS mit Fluchthintergrund. Neben ihrem Einfluss hinsichtlich Schuleinstufung und zusätzlicher Förderung spielen die Lehrpersonen eine zentrale Rolle bei der Kommunikation mit den Eltern. Wenn Lehrpersonen für geflüchtete Eltern keinen besonderen Effort machen können oder wollen, kommt der Kontakt zwischen Schule und Eltern oft nur schleppend voran. Eine Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie nennt Beispiele von möglichen Stolpersteinen: Die Eltern erhalten schriftliche Einladungen zum Elternabend via Doodle. Viele geflüchtete Eltern verstehen entweder zu wenig Deutsch oder haben die notwendigen Computerkenntnisse nicht, um den Doodle auszufüllen. Manche Lehrpersonen würden erst gar keine Einladung an geflüchtete Eltern schicken, weil sie davon ausgehen, dass die Eltern sowieso nicht kommen werden. Die Fachärztin empfiehlt, mit den Eltern telefonisch in Kontakt zu treten, falls nötig, mit Hilfe von Dolmetschenden.

Die Lehrpersonen sind insbesondere für die SuS selbst überaus wichtige Bezugspersonen. Die Schilderungen von zwei Fachpersonen der sozialpädagogischen Familienbegleitung verdeutlichen die Rolle der Lehrpersonen für die schulische Entwicklung geflüchteter Kinder eindrücklich.

In einem Fall in einer grösseren Gemeinde des Kantons war der Klassenlehrer sehr skeptisch gegenüber einem aus Syrien geflüchteten Mädchen. Er empfand die Arbeit mit dem Mädchen als schwierig und zeigte sich wenig kooperativ. In den Worten der Familienbegleiterin: Der Lehrer «ist ihr gegenüber wahnsinnig negativ eingestellt, sagt, er 'hüte sie, mehr könne man mit ihr nicht anfangen'. Gleichzeitig erhielten wir immer wieder Rückmeldungen einer DaZ-Lehrerin [Deutsch als Zweitsprache]: 'Sie ist sehr konzentriert, sie macht Fortschritte, sie ist schnell, wenn sie wirklich konzentriert ist.'» Die Schulleitung sah sich zur aussergewöhnlichen Massnahme gezwungen, den Kontakt des Klassenlehrers zu diesem Mädchen zu reduzieren. Das letzte Standortgespräch wurde ohne ihn durchgeführt, und es wurde entschieden, dass das Mädchen an 1-2 Vormittagen anstatt in die Schule zu kommen «irgendwo arbeiten geht, damit sie nicht mehr so viel Kontakt mit diesem Lehrer hat.»
Eine andere Lehrerin im selben Schulhaus setzte sich hingegen sehr für den jüngeren Bruder des Mädchens ein: «Die 1.-3. Klasse-Lehrerin war sehr bemüht, ihn zu integrieren. Sah auch sehr viel Positives in ihm, fand er habe viel Potenzial. Sie arbeitete mit der ganzen Klasse, sodass sie ihn akzeptieren konnten, so wie er ist. Das sind halt traumatisierte Kinder. Es hat ihn jeweils irgendetwas getriggert, dann flippte er aus, schrie oder ging auf irgendjemanden los. Sie [die Lehrerin] bemühte sich sehr, dass die Klassenkameraden ihn da unterstützen können, und hat auch diese gecoacht, wie sie sich verhalten können. Und ich weiss noch, als es um den Übergang ging von der 3. in die 4. Klasse, rief sie mich an und sagte, sie habe wirklich mit diesem [neuen] Lehrer gesprochen und ihm auch gesagt, wie man vorgehen könne, welche Erfahrungen sie gemacht habe, es sei ihr ein wahnsinniges Anliegen, dass es gut weiterlaufe. Sie fand, der Hauptlehrer, der Klassenlehrer sei ein wenig skeptisch dem Ganzen gegenüber, aber die IF-Lehrerin, die dort dabei sei, mit ihr habe sie gute Gespräche gehabt und sie sei eigentlich positiv eingestellt, dass das gut komme. Und mich dünkt es jetzt auch, auch der Lehrer konnte sich wirklich auf ihn einlassen und mit ihm arbeiten. Auch er erzählt immer wieder positive Sachen, jetzt ab der 4. Klasse auch, jetzt kommt er dann in die 5.»

Ein anderer Fall in einer städtischen Schulgemeinde betraf eine kurdisch-irakische Familie mit zwei Knaben. Sowohl die Familienbegleiterin wie die Eltern schilderten uns die überaus positive Beziehung zwischen den Eltern und der Regelschule, in welche die beiden Schüler gehen. Insbesondere werden sie intensiv von einer schulinternen Heilpädagogin unterstützt, weit über das übliche Mass hinaus. Beide Kinder machen grosse Fortschritte und die Eltern fühlen sich ernst genommen und haben volles Vertrauen in die Schule und die Lehrpersonen. Dass dieser Fall so positiv verläuft, hat sicher mit dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren zu tun, wobei das Engagement dieser einen heilpädagogischen Lehrerin und ihrer Unterstützung durch die Schulleitung entscheidend scheint.

Besonders deutlich kann der Einfluss individueller Lehrpersonen anhand eines Beispiels veranschaulicht werden, das eine Fachperson für Psychiatrie schildert. Ein Mädchen mit Fluchthintergrund wurde zuerst in einer Schuleinheit beschult, in der die Schulleitung wenig motiviert war, einen guten Umgang mit diesem Kind zu finden (vermutlich wegen den bisher gemachten Erfahrungen mit ihren Brüdern). Das Mädchen hatte kaum Lernerfolge. In der Mittelstufe kam es in ein anderes Schulhaus und traf dort auf Lehrpersonen, «die an diesem Mädchen extrem Freude hatten. Sie setzten sich wahnsinnig ein, sahen dies auch nicht als Zusatzaufwand, sondern als ihre Passion. Und ich glaube, das würde sie auch so sagen: Das waren ihre besten drei Jahre. (…) Sie machten auch ganz viel, die SSA [Schulsozialarbeit], die Lehrpersonen, um sie zu integrieren, und sie hatte dort wirklich Freundinnen. (…) In dieser Zeit entwickelte sich das Mädchen auch gut. Dann kam sie in die Oberstufe und hatte die Hoffnung, dass das ähnlich weitergehe, dass sie auch den gleichen Support wieder erhalten würde. Aber schon in der ersten Woche hörte sie von der SSA, das könne sie so nicht leisten, und so begann das Kartenhaus zu bröckeln, und schon nach einem Jahr fand die Schule, es sei zu aufwendig, sie müsse in eine andere, eine angepasstere Schule.» In diesem Auf-und-Ab stechen die drei Jahre während der Mittelschule positiv heraus. In dieser Zeit standen die Lehrpersonen und die Schulsozialarbeitenden niederschwellig in dauerndem Kontakt mit dem Mädchen, schrieben auch in der Freizeit ab und zu eine SMS oder ähnliches. In der Einschätzung der Psychiaterin, die diesen Fall schilderte, war dieses Engagement der Schlüsselfaktor für den schulischen und sozialen Erfolg des Mädchens. «Das A und O ist die Bezugsperson, die an die Kinder glaubt».

Auch die Bereitschaft, Kulturvermittelnde beizuziehen, ist sehr unterschiedlich. Eine Kulturvermittlerin erzählt: «Eine Schule hat mir Stunden bezahlt, damit ich zwei bis drei Mal zu einer Familie gehe und dort Vermittlungsarbeit leiste und erkläre, wie das läuft. Dort war die Schule sehr interessiert, mit den Eltern zusammenzuarbeiten und nicht gleich die Kinder zu stigmatisieren. Aber das ist von Schule zu Schule und von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich. (…) Das ist sehr individuell.» Eine heilpädagogische Lehrperson in einer Sonderschule fasst ihre langjährigen Erfahrungen so zusammen: «Ich bin seit 1993 in diesem Business. Neben wunderbaren Lehrpersonen habe ich auch immer wieder solche getroffen, die ausgrenzen, diskriminieren, sagen 'Ist nicht mein Business', auch ganz viel Rassistisches gibt es».

In der Gesamtschau zeigt sich, dass Lehrpersonen einen enorm stabilisierenden Einfluss auf die Entwicklung von Kindern mit Fluchthintergrund haben können, wenn sie es schaffen, mit einem eventuell schwierigen Kind wertschätzend und vertrauensbildend zu arbeiten (siehe dazu Lanfranchi und Kohli 2019).

5. Förderung geflüchteter Kinder

Wie in Kapitel 2 diskutiert, ist eine klare Diagnose «kognitive Beeinträchtigung» gerade bei geflüchteten Kindern oft problematisch oder umstritten, weil aktuelle Lernbeeinträchtigungen verschiedenste Ursachen haben können. Mit Blick auf die Biografien dieser Kinder ist relevant, dass unterdurchschnittliche kognitive Leistungen die Folge von anhaltenden, prekären Lebensumständen sein können, die zu einer Entwicklungsverzögerung führen. Dazu gehören eine prekäre Situation im Herkunftsland vor der Flucht, mangelnde Entwicklungsmöglichkeiten und traumatisierende Erlebnisse während der Flucht oder eine instabile Situation seit Ankunft in der Schweiz. Solche Kinder haben massiven Nachholbedarf in ihrer allgemeinen sowie schulischen Entwicklung. Auch wegen der Schwierigkeit einer Diagnose kann es zu unterschiedlichen Einschätzungen der kognitiven Fähigkeiten eines geflüchteten Kindes durch verschiedene Fach- und Lehrpersonen kommen.

Zusätzlich zur Schwierigkeit der Einschätzung spielen pragmatische Überlegungen zu den vorhandenen Ressourcen in den unterschiedlichen integrativen und separativen Schulsettings eine erhebliche Rolle. Wie in Kapitel 3 erläutert, kann es sein, dass ein Kind für ein sonderpädagogisches Setting empfohlen wird, damit es die individuell beste Förderung bspw. in einer kleinen Klasse erhält. Fach- und Lehrpersonen beschreiben ihre Arbeit als anspruchsvolles Manövrieren und gemeinsames Ringen um die für das Kind bestmögliche Lösung innerhalb der gegebenen Möglichkeiten (siehe [1] am Ende dieses Kapitels). Bezüglich der Vor- und Nachteile einer integrativen resp. separativen Förderung sind sich die Lehr- und Fachpersonen uneins.

Für die Fach- und Lehrpersonen ist es wichtig, dass die besondere Unterstützungsbedürftigkeit eines Kindes regelmässig überprüft werden muss und bei guten Fortschritten aufgehoben wird. [2] Ein betroffener Jugendlicher, der aus Sicht seines Vaters und, gemäss den Aussagen des Vaters, auch aus seiner eigenen Sicht, vollkommen zu Unrecht in einer separativen Sonderschulklasse ist, empfindet dies jedoch anders: «Mein Sohn sagte zu mir», erzählt der Vater, «jetzt bin ich in einer Sonderschule, auch wenn ich mich verbessere, wenn ich Fortschritte mache, ich bin ganz sicher, ich kann meinen Weg zurück zur Regelschule nicht mehr machen, ich bin jetzt schon abgestempelt» (übersetzt von Tigrinya).

Die grösste Herausforderung für das Schulsystem sind Kinder, die von ihren Leistungen her nicht eindeutig sonderpädagogische Massnahmen benötigen, gleichzeitig aber Verhaltensauffälligkeiten zeigen, bspw. extreme Unruhe während des Unterrichts oder aggressives Sozialverhalten. Dies führt nicht selten zu Überforderung der Lehrpersonen. Mehrere Fachpersonen sagten in den Gesprächen, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten schnell in eine separative Sonderklasse oder an eine Sonderschule geschickt würden. Andere wiederum betonten die Kosten für Sonderbeschulung, weshalb dies nur als letzte Möglichkeit in Betracht gezogen werde.
Einzelne Lehr- resp. Fachpersonen sprechen in diesem Zusammenhang von einer Pathologisierung von Lernschwierigkeiten oder von der Abschiebung schwieriger SuS in sonderpädagogische Settings, wie in Kapitel 3 angemerkt. Eine Lehrperson schildert einen Fall so: «Wir wollen eigentlich nichts mit ihm und seinem Umfeld zu tun haben. Das dürfen wir aber nicht sagen, denn wir sind ja für Integration. Also problematisieren wir ihn so, dass … Ich bin ganz böse, aber so läuft das Spiel.»
Auch bezüglich möglicher Pathologisierung von Kindern mit schwierigen Verhaltensweisen ist die Haltung von individuellen Lehrpersonen entscheidend. Eine Familienbegleiterin schildert den Fall eines Jugendlichen, bei dem die Regelschullehrerin das genaue Gegenteil zur Pathologisierung tat: «Die Lehrerin ist sehr engagiert, sehr hilfsbereit. (…) Sie sagt: 'Er kommt nicht ganz mit beim Unterricht, aber das, was er kann, das macht er'. Und das sieht die Lehrerin. Sie sagt immer: 'Ich sehe, du willst und du gibst dir Mühe'. (…) Er ist ein sehr fairer Schüler, er pocht auf Gerechtigkeit, und das beeindruckt die Lehrerin auch immer wieder, dass er einen mega Gerechtigkeitssinn hat und auch Schwächere verteidigt.»
In mehreren Interviews mit betroffenen Eltern und mit einem Kulturvermittler kam Empörung darüber zum Ausdruck, dass geflüchtete Kinder mit (verständlichen, wenn man die Lebensumstände ansieht)

Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten Schulen zugewiesen werden, in denen ansonsten Kinder mit klaren Beeinträchtigungen lernen. Dies wurde insbesondere dann als verletzend empfunden, wenn unter den anderen Kindern in der Schule resp. Klasse auch solche in Rollstühlen oder mit sonstigen sichtbaren, körperlichen Beeinträchtigungen waren.

Lehrpersonen betonen die in vielen Fällen grosse Differenz zwischen ihrer Sichtweise und derjenigen der Eltern. Eltern empfinden ihre Kinder zuhause als altersgerecht intelligent und anständig und haben deshalb grösste Mühe, die Schilderung der Schwierigkeiten ihres Kindes durch die Lehrperson nachzuvollziehen. Eine gesunde Lebendigkeit sei doch kein Aufmerksamkeitsdefizit, entrüstete sich ein eritreischer Vater. Man suche das Haar in der Suppe, mache nur eine Momentaufnahme. Eltern beklagen die in ihrer Wahrnehmung defizitorientierte Sicht des Schulsystems und die enormen Anforderungen, die an ihre Kinder gestellt würden. Aus ihrer Perspektive mangelt es in der Schule an Geduld, wichtige Weichen werden zu schnell gestellt. Lehrpersonen hingegen nehmen wahr, dass Eltern ihren Schilderungen keinen Glauben schenken, weil sie die schulischen Schwierigkeiten ihrer Kinder nicht tagtäglich erlebten.
Eine Fachspezialistin für Migrationsfragen wies darauf hin, dass es als Alarmzeichen angesehen werden müsse, wenn das Verhalten eines Kindes in der Schule und zuhause stark divergiere. Beide Perspektiven, die der Eltern und die der Lehrpersonen, seien korrekt und müssten ernst genommen werden, als Indiz für ein Problem des Kindes, dem man auf den Grund gehen müsse.

Eine weitere Differenz zwischen Eltern und Schule betrifft die jeweilige Rolle in der Förderung von Schulkindern. Die erwartete Beteiligung der Eltern am Schulalltag ihrer Kinder (Hausaufgaben, Elternabende etc.) ist gemäss den Kulturvermittelnden für die meisten geflüchteten Eltern neu; in den Augen der Schule hingegen erfüllen die Eltern ihre Pflichten oft ungenügend. Als Beispiel solcher kulturbedingter Missverständnisse nennt eine Gesprächspartnerin die Vorbereitung zur Berufswahl. Eltern aus anderen Kulturen gehen aufgrund ihrer Erfahrungen im Herkunftsland möglicherweise davon aus, dass es in der Verantwortung der Schule liegt, den Prozess der Berufswahl zu initiieren und für das Kind eine passende Lehrstelle zu suchen.

Unterschiedliche Vorstellungen darüber, was gute Erziehung ist, bilden auch für betroffene Kinder selbst einen Stolperstein. Während Eltern aus manchen Herkunftskulturen einen eher autoritären Erziehungsstil pflegen, sehen sich ihre Kinder in der Schule mit einer ganz anderen pädagogischen Haltung konfrontiert: Gefördert und gewürdigt werden die Werte der zeitgenössischen europäischen Pädagogik, insbesondere ressourcenorientiertes Lernen, kritisches Denken, Autonomie. Kinder, die tagtäglich zwischen zwei Erziehungsstilen pendeln müssen, welche z.T. konträre Anforderungen an sie stellen – zuhause soll man sich Erwachsenen gegenüber v.a. respektvoll benehmen, ihnen nicht widersprechen, in der Schule wird eine eigene Meinung gefordert – sind mit diesem Hin-und-Her zwischen zwei Welten überfordert.

Schliesslich kam in mehreren Gesprächen das Thema der systematischen Benachteiligung von Kindern aus geflüchteten Familien zur Sprache, wenn diese eher überdurchschnittlich begabt sind. Anhand von zwei Fallbeispielen konkret illustriert wurde dieser Aspekt im Gespräch mit einer Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie im Gespräch mit einem Kulturvermittler. In beiden Fällen ging es um eine Schülerin, welche von ihrer Intelligenz und ihren Schulleistungen her eine klare Sekundar-A-Schülerin war, von der Lehrperson aber dennoch in die Sekundar-B eingeteilt wurde. In einem Fall intervenierten die schweizerischen Eltern einer anderen Schülerin, im anderen Fall die erzählende Fachärztin. Auch eine interviewte Heilpädagogin bestätigt diese Beobachtungen. Es gebe Fälle von «Überfliegern», bspw. bei tamilischen oder auch eritreischen Kindern, welche von den Lehrpersonen jedoch gebremst würden. Obwohl die Noten für das Gymnasium reichen würden, werde im Fall besonders begabter Kinder aus Familien mit Fluchthintergrund die Sekundarschule empfohlen. «Solche Fälle kommen oft vor. Das weiss man auch aus der Forschung».

Ausführliche Zitate

[1] Eine Schulpsychologin schildert einen konkreten Fall so: «Zusammenfassend ein fröhlicher Knabe, der am liebsten dasitzt und schaut. Wenn er gefragt wird, gibt er selten eine Antwort, und er beobachtet einfach die anderen Kinder, meistens spielt er alleine. Am liebsten geht er nach draussen, um die Blumen zu giessen, füllt immer wieder die kleine Spritzkanne, giesst immer wieder nach. Die Mutter konnte, zusammen mit der Dolmetscherin, sehr differenziert beschreiben, dass dieses Kind ihr in der Familie immer schon aufgefallen sei, dass es Mühe gehabt habe, die somalische Sprache zu lernen und in der Entwicklung immer schon anders gewesen sei als die anderen Kinder. Das zusammen mit der IQ-Abklärung hat zu meiner Einschätzung geführt, dass das Kind einen wahnsinnig hohen Förderbedarf hat. Mit wäre es am liebsten, wir würden eine Anmeldung bei der Heilpädagogischen Schule machen. Er würde einen Status bekommen, sodass er den Förderbedarf in der ersten Klasse erhalten würde, als integrative Förderung durch die Heilpädagogische Schule. Aber zusammenfassend bin ich nicht sicher, ob das ein Kind mit einer geistigen Behinderung ist, ob es ein Kind ist, das einfach zu wenig gefördert wurde oder ob das ein Kind mit einer ganz schweren Spracherwerbsstörung ist. Ich weiss es nicht. Ich weiss nur, dass er zum jetzigen Zeitpunkt einen sehr hohen Förderbedarf hat. Weil das nun so ein herziges, höfliches und ruhiges Kind ist, habe ich den Eindruck, er würde in der ersten Klasse untergehen und niemand würde es merken. Und deshalb vielleicht der drastische Schritt, ihn in die Heilpädagogische Schule zu schicken, in der Hoffnung, zusammen mit den Heilpädagogen, zusammen mit einer Abklärung, die wir in 1-2 Jahren durchführen würden, ob er durch diese Förderung eine Entwicklung gemacht hat, sodass man ihn aus dem Status der Heilpädagogischen Schule entlassen kann, oder ob wirklich mehr dahinter ist als eine Spracherwerbsstörung oder ein hoher Förderbedarf. Ich stecke auch im Clinch.»

[2] Eine Fachperson an einer Heilpädagogischen Schule berichtet von einem konkreten Fall: «Es ist ein Mädchen, hat einen Flüchtlingshintergrund, aus Syrien. Es ist eine grosse Familie. Das Mädchen kam auch hierher [eine Heilpädagogische Schule], wurde in den ersten Kindergarten eingeschult. Es gab einen riesen Aufschrei etc. Und dann war es der klassische Weg: Das Mädchen wurde vom Schulpsychologischen Dienst abgeklärt, wies hundsmiserable Werte aus. Im ganzen Bereich der Frühförderung und der 'Vorläufer' nennt man das ja – ja, also unterirdisch war. Und dann auch unruhig und etwas verhaltensauffällig. Sie bekam den Status 'geistige Behinderung'. Ich habe sie dann in den Kindergarten integriert. Sie war jetzt 1.5 Jahre im Kindergarten und, also sie ist ein 'umgekehrter Handschuh'. Das Mädchen ist alles anderes als irgendwie geistig behindert. Und hier muss man jetzt sagen: OK, wenn man sich dies nun nochmals anschaut, dann wird das einen Statusentzug geben [verliert Status Sonderschule]. Hier sind eben alle diese Umweltfaktoren da, von: Mädchen, Nummer in der Familie, der kulturelle Hintergrund der Eltern, der Fluchtweg, oder, ja, und jetzt letztendlich vermutlich diese Statusaufhebung.»

6. Partizipation der Eltern an schulischen Entscheiden

Grundsätzlich entscheiden die Eltern, resp. gesetzlichen Vertretenden, über allfällige sonderpädagogische Massnahmen für ihre minderjährigen Kinder. Die Praxis zeigt aber, dass im Fall geflüchteter Familien die Eltern oft in einer schwachen Position sind, um ihre Perspektive in Bezug auf die bestmögliche Förderung ihres Kindes adäquat geltend zu machen.

In der konkreten Gesprächssituation (z.B. an einem Schulischen Standortgespräch) sitzen die Eltern mehreren Lehr- und Fachpersonen gegenüber, die ihnen bestimmte Massnahmen zum Wohl des Kindes zur Zustimmung vorlegen. Erste Gespräche z.B. zwischen Lehrperson und Schulpsychologin haben zu diesem Zeitpunkt oft schon stattgefunden, wichtige Weichen wurden gedanklich bereits gestellt. In dieser Situation fühlen sich die Eltern sehr stark dazu gedrängt, die vorgeschlagenen Massnahmen zu akzeptieren. Gemäss verschiedenen Fach- und Lehrpersonen, Kulturvermittelnden und betroffenen Eltern kann dies mehrere Gründe haben, die teilweise kombiniert auftreten.
Wie in Kapitel 2 diskutiert, verstehen die Eltern oft nicht oder ungenügend, wofür sie ihr Einverständnis geben. Das Problem ist nicht in erster Linie sprachlich, es besteht auch, wenn Kulturvermittelnde übersetzen. Vielmehr erlaubt es die kurze Zeit der Gespräche kaum, die Eltern in einer Art und Weise über die konkrete Massnahme innerhalb des schweizerischen Schulsystems zu informieren, die es ihnen ermöglichen würde, die vorgeschlagene Massnahme abzuwägen und ihre längerfristigen Konsequenzen einzuordnen.

Der Prozess der Gespräche wurde mehrmals – von Eltern und Kulturvermittelnden sowie von einzelnen Lehr- und Fachpersonen – als «manipulativ» geschildert. So sagte eine Heilpädagogin: «Wir sind hoch manipulativ. Nach 30-60 Minuten Gespräch wollen wir das Kreuzchen und die Unterschrift für Psychomotorik, Logopädie, kein Englisch.» Ein Vater beschrieb seine Erfahrungen so: «Ja, die Eltern entscheiden. Aber die Art und Weise, wie etwas beschrieben wird und die Alternativen, die auf dem Tisch sind, sind entscheidend. Wenn ich keine Informationen habe über das Schulsystem und mir eine Fachperson sagt, 'Sie haben diesen, diesen und diesen Weg', und mir werden die Nachteile erklärt [wenn er dem vorgeschlagenen Weg nicht zustimmen würde]. Das heisst, indirekt bin ich gezwungen, OK zu sagen. Am Ende kommt die Frage, ob ich einverstanden bin oder nicht. Aber entscheidend ist nicht meine Antwort, sondern die vorherigen Informationen, die ich von den Fachpersonen erhalte.» (Übersetzung von Tigrinya) Der Sohn dieses Vaters ist aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten in einem separativen Sonderschulsetting. «Jetzt fühle ich mich schuldig, dass ich ein Mittäter bin», so der Vater im Gespräch.

Die Eltern nehmen wahr, dass ihre Sicht auf ihr Kind zu wenig ernstgenommen wird und letztlich kaum Gewicht im Entscheidungsprozess hat. Dies, obwohl sie ihr Kind ja viel besser und länger kennen würden, so verschiedene Eltern, und es zuhause oft als kognitiv, sprachlich und sozial kompetent erleben. Wie die meisten anderen Eltern legen auch solche, die geflüchtet sind, grossen Wert auf die schulische Bildung ihrer Kinder, als Zugangstor zu deren Zukunftschancen. Gerade auch deshalb ist das erlebte, mangelnde Mitsprachegewicht für die interviewten Eltern enttäuschend und verletzend.

Ein Kulturvermittelnder, der an mehreren hundert Gesprächen übersetzt hat, schätzt, dass die Eltern in ca. 80% der Gespräche mit Lehr- und Fachpersonen keine echte Partizipation erleben. Eine Psychotherapeutin, die in der Begleitung geflüchteter Familien arbeitet, erläutert, es gebe «eine grosse Bandbreite mit vielen Schattierungen, aber viel mehr Prozent liegen auf der schwierigen Seite: dass sie sich nicht wahrgenommen fühlen, dass sie sich nicht ernst genommen fühlen». Zur schwierigen Seite gehört auch eine grosse Gruppe von Eltern, wie sie später im Gespräch differenzierte, welche einfach nichts verstehen und daher eine gewisse Ohnmacht und «Ausgeliefertheit» empfinden, einen Mangel an Selbstwirksamkeit.

Ein Grund, warum Eltern den schulischen Fördermassnahmen zustimmen, obwohl sie davon wenig verstehen oder diese als ungerechtfertigt empfinden, ist die Angst, die mit allfälligem Widerstand verbunden ist. Fachpersonen haben die Möglichkeit, eine Meldung bei der KESB zu machen und im Extremfall eine Fremdplatzierung zu empfehlen, wenn sie das Kindswohl als gefährdet ansehen (z. B. wenn Eltern dem Kind eine schulpsychologische Abklärung oder Traumatherapie verwehren würden). Aus Sicht der Fachpersonen ist es ihre oberste Pflicht, das Kind bestmöglich zu fördern, und im Konfliktfall wiegt das Kindswohl höher als das Entscheidungsrecht der Eltern. Vor allem bei Eltern mit Aufenthaltsstatus F löst dieser Spielraum der Fachpersonen Angst aus, sodass sie besonders schnell bereit sind, zu allen vorgeschlagenen Massnahmen zu nicken.

Ein wichtiger Aspekt, der von Eltern, Kulturvermittelnden sowie von Fach- und Lehrpersonen beschrieben wurde, ist die nicht seltene Intransparenz gegenüber den Eltern. Viele Eltern würden jahrelang im Glauben gelassen, ihr Kind entwickle sich in der Regelschule gut, es sei alles in Ordnung. Erst in der 5. oder 6. Primarklasse würden ihnen die Schwierigkeiten ihres Kindes und die notwendigen sonderpädagogischen Massnahmen praktisch aus dem Nichts eröffnet. Die Eltern erleben diese Nachricht als Schock, und ihr Vertrauen wird erschüttert. Auch ein Vater mit Hochschulabschluss in einem relevanten Gebiet schilderte eine solche Erfahrung. Ebenso eine Mutter aus Eritrea, obwohl sie immer wieder gesagt habe, etwas stimme doch nicht mit ihrem Kind und auf massgeschneiderte Förderung pochte. Sogar der Kinderarzt habe ihr die Diagnose «Behinderung» nie eröffnet. Die begleitende Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie bestätigte die Aussage der Mutter für diesen und andere Fälle, die sie kennt. Mit Transparenz gegenüber Eltern macht sie hingegen gute Erfahrungen. [3]
Eine Familienbegleiterin schilderte einen Fall in einer grösseren Gemeinde, in dem die Eltern bewusst übergangen und angelogen wurden, um ein vermeintliches Time-Out durchzusetzen – vermeintlich, weil von Anfang an klar war, dass der Knabe nicht mehr ins Schulhaus zurückkommen würde. Die Familienbegleitung wurde entsprechend informiert, die Eltern nicht.
Lehr- und Fachpersonen wissen um die Wichtigkeit, dass Eltern Entscheidungen mittragen und betonen ihre diesbezüglichen Bemühungen. Gleichzeitig «ist es uns manchmal gerade recht», so die Worte einer Lehrperson, wenn die Eltern nicht realisieren, dass ihr Kind sonderbeschult wird, um die aus fachlicher Sicht beste Förderung realisieren zu können, wie bspw. spielerische Förderung, welche für viele Eltern «keine richtige Schule» ist.

Wenn Kinder eindeutige Beeinträchtigungen wie das Down-Syndrom haben, zeigen sich die Eltern dankbar für alle Formen der Unterstützung. Ausserdem kommt es vor, so eine Psychiaterin, dass bestehende, angeborene Formen von Beeinträchtigung, bspw. Autismus-Spektrum-Störung, erst in der Schweiz als solche erkannt werden. Für Eltern, die schon immer merkten, dass «etwas nicht stimmt» mit ihrem Kind, ist eine klare Diagnose erleichternd.

Bei der Frage, wie Eltern, Kulturvermittelnde und Lehr- bzw. Fachpersonen die Partizipation der Eltern an schulischen Entscheiden wahrnehmen, zeigt sich in der Gesamtschau eine grosse Differenz zwischen der Perspektive der Eltern und derjenigen der Lehr- und Fachpersonen. Die Kulturvermittelnden anerkennen die Bemühungen der Lehr- und Fachpersonen, bestätigen im Grundsatz aber die Sicht der Eltern. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen bezüglich der Partizipation der Eltern an den Entscheidungsprozessen führen bei allen Beteiligten zu Frustration.

Ausführliche Zitate
[3] Auszug aus dem Gespräch mit der Fachärztin: «Den Eltern sagt man aber nicht, was das Problem ist. Selbst mit den Übersetzern nennt man es nicht beim Namen. (…) Es sind viele Überlegungen, die sicher berechtigt sein können. Aber den Eltern hilft es sicher nicht.» Im weiteren Verlauf des Gesprächs erzählt die Fachärztin von einem Kind, bei dem bei der schulpsychologischen Abklärung unterdurchschnittliche kognitive Leistungen festgestellt worden waren und dessen Eltern «sehr differenziert, sehr eloquent» seien. Dennoch hat man ihnen diese Diagnose nicht kommuniziert. «Ich

möchte nicht sagen, dass es aus böser Absicht ist. Aber was ankommt ist: Sie fühlen sich nicht ernst genommen. Es ist nicht gut für die Betroffenen. Mit der Wahrheit komme ich immer am besten klar. Er weiss, wo er steht. Auch diese Menschen haben Würde. Und sie spüren ja, dass irgendwas nicht stimmt.» Auch in Bezug auf die pragmatische Mobilisierung von Ressourcen plädiert die Fachärztin für Transparenz: «Um bestimmte Gelder zu mobilisieren, muss man defizitorientiert schreiben, ja?. Aber dann muss man das auch den Eltern klar transparent erläutern. Ich würd das den Eltern so erklären, ich bin immer für Transparenz. (…) Ich erkläre, was mein Motiv ist und 'Wollen Sie das? Möchten Sie, dass ich das so mache? Es ist meine einzige Möglichkeit.' Dann sagen Eltern häufig ja, wenn es mir hilft, dass ich das bekomme, was er braucht, ja. (…) Wir müssen das wirklich würdigen. Viele verstehen ganz viel. Es sind ja nicht dümmere Menschen. Man muss nur ehrlich sein. Viele verstehen das wirklich von ganzem Herzen. (…) Das Wichtigste für mich ist, die Eltern und die betroffenen Jungen oder Mädchen zu würdigen und die Wahrheit zu sagen: 'Ich mach das aus diesen Gründen.' Und das auch so in der Begründung, man schreibt ja auch einen Bericht. In den Berichten und auch in der Beurteilung nachher das so erläutern, ja? Dass die Diagnose mit Vorsicht oder kritisch zu betrachten ist, dass aktuell bestimmte Verhaltensweisen oder Probleme im Vordergrund stehen, und das nochmal bitte überprüfen. Ja, das muss man halt machen. Aber es kommt immer drauf an, wieviel Respekt man vor sich und auch vor anderen hat, wissen Sie, wie wichtig ist das Gegenüber einem, der Patient, der auch noch Flüchtling ist und der auch noch schwarz ist, keine Ahnung. Das kann ich Ihnen nicht beantworten. Aber es geht für mich um Würdigung, dass der Mensch sich als Mensch wahrgenommen fühlt.»

7. Transkulturelle Kompetenzen

In Bezug auf die Bedeutung der transkulturellen Kompetenzen ist unsere erste Beobachtung, dass dieses Thema in den Gesprächen nur vereinzelt angesprochen wurde, und zwar nur von Personen, welche sich bereits intensiv damit auseinandergesetzt hatten.

Die wenigen Gesprächspartner*innen, die sich proaktiv zu transkulturellen Kompetenzen äussersten, waren klar der Meinung, dass es – abgesehen von wenigen Ausnahmen – sowohl an den Schulen wie beim Schulpsychologischen Dienst an transkulturellen Kompetenzen mangle, insbesondere ausserhalb der beiden grossen Städte des Kantons. Innerhalb des schweizerischen Schulsystems spielten transkulturelle Kompetenzen eine marginale Rolle, so zwei Gesprächspartnerinnen, die sich seit längerem mit dem Thema beschäftigen. Sie räumten ein, dass transkulturelle Kompetenzen als Randthema auf der Basis des freiwilligen Engagements einzelner Personen zwar durchaus erwünscht seien, aber nur solange dies nichts koste. Effektive Ressourcen gebe es für dieses Thema nur wenige.

Eine weitere Schwierigkeit sehen diese beiden Fachpersonen in ihrer Beobachtung, dass die Komplexität transkultureller Kompetenzen auch denjenigen Personen, die sich für das Thema interessierten, zu wenig bewusst sei. Es werde allzu oft nach «Kuchenrezepten» gefragt (wie Fakten über religiöse Feste) und zu wenig beachtet, dass transkulturelle Kompetenz auch bedeute, sich mit den eigenen, kulturell geprägten Vorstellungen und Erwartungen ans Gegenüber kritisch auseinander zu setzen. [4]

Der transkulturelle Annäherungsprozess zwischen Eltern und Schulen resp. Fachpersonen wird als holprig beschrieben; auf beiden Seiten gebe es viele Stolpersteine.

Auf Seiten der Lehr- und Fachpersonen sei der erwähnte Mangel an transkulturellen Kompetenzen der grösste Stolperstein, bspw. in Bezug auf kulturell geprägtes, adäquates Verhalten zwischen den Generationen. So erwarten Lehrpersonen, dass Kinder ihnen in die Augen schauen, während es in den Worten eines Vaters aus Eritrea «bei uns ein No-Go ist, dass ein Kind einem Erwachsenen in die Augen schaut. Das ist eine Frage des Respekts.» Ein anderes Beispiel ist die Aufgabe, innerhalb einer schulpsychologischen Abklärung ein Puzzle zu legen, womit geflüchtete Kinder keinerlei Erfahrung haben und entsprechend schlecht abschneiden. Auch wird, so eine Familienbegleiterin, der Situation und wichtigen Lebensereignissen der ganzen Familie zu wenig Rechnung getragen, bspw. in Bezug auf Stressfaktoren, welche die Eltern belasten wie etwa Verwandte, welche sich immer noch auf der Flucht befinden.[6]

Auf Seiten der Eltern benannten die Lehr- und Fachpersonen, die Kulturvermittelnden und teilweise die Eltern selbst folgende Stolpersteine in der Zusammenarbeit mit den Schulen und den involvierten Fachstellen: Eltern fällt es schwer zu differenzieren zwischen Lehr- und Fachpersonen einerseits und den Migrationsbehörden andererseits. Das «Who is Who» ist für geflüchtete Eltern äusserst undurchsichtig. Speziell für Menschen, die vor Diktaturen geflüchtet sind, kann die Unsicherheit darüber, wer mit wem unter einer Decke steckt, Angst und Misstrauen auch gegenüber dem Helfernetz auslösen. Bereits der Besuch eines Verkehrspolizisten in der Primarschule, so eine erfahrene Fachperson, kann geflüchtete Eltern beunruhigen.

Bei schulischen Problemen ihrer Kinder kann auch eine «Schamkultur» die Eltern daran hindern, mit den Lehr- und Fachpersonen über familiäre Probleme zu sprechen, was wiederum die systemische Lösungssuche behindert. Auch empfinden manche Eltern Rückfragen zu ihrer familiären Situation als Einmischung ins Private.

[6] Ein eindrückliches Beispiel diesbezüglich wird in Kaiser-Kauczor 2019 geschildert.

In vielen Herkunftskulturen geflüchteter Familien ist «alles, was mit Psychologie zu tun hat» negativ vorbelastet und wird im Kontext von «abnormal, psychisch gestört» verankert. Schulpsychologische oder psychiatrische Abklärungen oder Therapieangebote, inkl. Logopädie oder Psychomotorik, können mit Angst vor stigmatisierenden Konsequenzen für das Kind besetzt sein und werden dann abgelehnt. Sonderschulen gibt es in den Herkunftsländern, falls überhaupt, nur für schwer und eindeutig beeinträchtigte Kinder. Eine interviewte Kulturvermittlerin empfahl deshalb, mit dem Ausdruck «psychologisch» sparsam umzugehen, um bei den Eltern nicht den Eindruck einer Pathologisierung ihres Kindes zu bewirken.

Ein weiteres Thema aus Sicht der Fach- und Lehrpersonen und der Kulturvermittelnden ist die manchmal fehlende Akzeptanz von Beeinträchtigungen. Einerseits sind Beeinträchtigungen in vielen Herkunftsländern stigmatisiert und tabuisiert. Anderseits überschätzten Eltern die (aktuellen) Kompetenzen ihrer Kinder innerhalb des schweizerischen Schulsystems und drängten auf «normale Schule mit Mathe, Lesen und Schreiben», wodurch ein beeinträchtigtes Kind überfordert werde. Das Konzept der Lernbeeinträchtigung – im Gegensatz zu sichtbaren Beeinträchtigungen wie Blindheit oder Down-Syndrom – ist vielen Eltern fremd und die Chancen einer spezifischen Förderung unklar.
In Bezug auf die Akzeptanz von Beeinträchtigungen können auch religiöse Aspekte eine wichtige Rolle spielen. Eine Mutter aus Eritrea akzeptierte zwar die aktuelle Lernbeeinträchtigung ihres Sohnes und forderte mit Nachdruck entsprechende sonderpädagogische Unterstützung. Aus ihrer Perspektive ist die Beeinträchtigung ihres Sohnes aber ein temporärer Zustand. Eines Tages wird Gott ihren Sohn heilen, und «er wird sein wie alle anderen Kinder». Von grosser Bedeutung in diesem Heilungsprozess sind neben Gottes Wille rituelle Waschungen in Eritrea oder Äthiopien, die an bestimmten, heiligen Wasserquellen durchgeführt werden müssen. Aufgrund ihres Aufenthaltsstatus ist dieser Mutter die Reise dorthin verwehrt.

Fachpersonen haben viel Verständnis dafür, dass Eltern, welche die enormen Strapazen einer Flucht auf sich genommen haben – und dies oft für die Zukunftschancen ihrer Kinder – es nicht wahrhaben *können*, wenn ihre Kinder schulische oder andere Schwierigkeiten haben. Eltern, die selbst in vielerlei Hinsicht schwer belastet sind, fühlen sich zudem schuldig, dass sie ihre Kinder während der oft jahrelangen Flucht nicht vor schlimmen und traumatisierenden Erfahrungen schützen konnten. Einmal in der Schweiz angekommen, *muss* einfach alles gut werden! Wenn die Realität anders aussieht, führt dies zur totalen Desillusionierung. «Das Zerbrechen der Hoffnung ist schwer mitanzusehen», so eine Psychiaterin.

Im Annäherungsprozess zwischen Eltern und ihren zahlreichen Gegenübern im Kontext Schule spielen Kulturvermittelnde, die gleichzeitig sprachlich übersetzen, eine zentrale Rolle. Ihr Einfluss wird durchwegs als äusserst positiv beschrieben. In blockierten Situationen können sie auf beide Seiten vermittelnd wirken, bspw. indem sie Eltern die Angst vor dem SPD nehmen oder Lehrpersonen kulturspezifische Verhaltensweisen erklären. Kulturvermittelnde werden jedoch oft erst dann geholt, wenn eine Situation bereits problematisch oder gar eskaliert ist.
Neben ihrer Funktion, das gegenseitige Verständnis und die beidseitigen transkulturellen Kompetenzen zu unterstützen, entbinden Kulturvermittelnde betroffene Kinder von der Aufgabe, für ihre Eltern, wenn diese schlecht Deutsch verstehen, zu übersetzen. [5]

Ausführliche Zitate

[4] Ein Beispiel schildert eine Lehrperson: «Möglichst hohe Selbständigkeit, das ist z.B. etwas. Ist das ein Ziel oder ein Wert? Hohe Selbständigkeit. In einer Wir-Gesellschaft ist das eigentlich kein Thema. Bei den tamilischen Kindern war es am schlimmsten, v.a. die Mädchen sassen einfach im Kindergarten und sagten nichts. Das ist eine gute Tochter. Bei uns ist ein [ahmt das Aufstrecken in der Schule nach]: ‘Siiiiie, ich habe noch eine Frage!’ Also, respektlos bis zum Gehtnichtmehr ist das dann, dass du dem

Lehrer einfach ins Wort fällst. (…) Das [der Wert der Selbständigkeit] kam mit der Aufklärung, das ist etwas Europäisches.»

[5] Hannah Labusch hat sich in ihrer MAS Abschlussarbeit «Mangel trübt den Blick» (2016, MAS in Friedens- und Konfliktforschung, Universität Basel), welche einen 30-minütigen Film und eine schriftliche Arbeit umfasst, vertieft mit der Wahrnehmung von geflüchteten Eltern von Kindern in heilpädagogischen Sonderschulsettings auseinandergesetzt. Die Ausgangslage war folgende Erkenntnis: «Trotz all dem engagierten Einsatz von Personen im Bildungsbereich Schule und Therapie, die auf Grund ihrer fachlichen Kompetenz wissen, was die nächsten Förderschritte und -massnahmen für das zu fördernde Kind sind, und ihren Blick auf die Elternarbeit überscharf gestellt haben, fehlt ein Abgleich mit dem Erfahrungs- und Wissensstand der eingewanderten Gesprächspartner» (schriftliche Arbeit S. 8). Aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung hatte Hannah Labusch Zweifel daran, dass die Eltern sich ihr anvertrauen würden, weil sie ein Teil des Schulsystems sei. Sie lud deshalb fünf Kulturvermittelnde aus unterschiedlichen Herkunftsländern zu einem dreistündigen Gespräch ein, um von ihnen zu erfahren, was die Eltern sagen, wenn sie das Schulhaus nach einem Elterngespräch verlassen. Die Erkenntnisse, welche das Gespräch mit den Kulturvermittelnden zu Tage förderte, bestätigen unsere Einblicke aus den 24 Gesprächen in vielerlei Hinsicht und zeugen von der bedeutenden Rolle der Kulturvermittelnden.
Der Film und die schriftliche Arbeit von Hannah Labusch können in der Bibliothek der Heilpädagogischen Schule an der Gotthelfstrasse 53 in Zürich ausgeliehen werden.

8. Mangelnde Stabilität und Ruhe

Ein immer wiederkehrendes Thema in den Gesprächen mit Fach- und Lehrpersonen, Kulturvermittelnden und Betroffenen ist der durch das Asylverfahren bedingte, häufige Wohnortwechsel geflüchteter Familien. Eine Schulpsychologin spricht in diesem Zusammenhang von «klassischen Geschichten», wenn Kinder auftauchen und plötzlich wieder verschwinden, weil die Familie im Zuge des Asylverfahrens umplatziert wurde. Oftmals werden geflüchtete Familien oder Unbegleitete Minderjährige (auch MNA, Mineur-e-s Non Accompagné-e-s, genannt) mehrere Male transferiert, vom Durchgangszentrum in eine Übergangswohnung bzw. Wohngruppe der Asylorganisation und von dort in weitere Wohnungen. Die mehrfachen Transfers, auf welche die Betroffenen selbst keinen Einfluss haben, lösen bei den Kindern und ihren Familien ein Gefühl aus, nicht ankommen zu können und unerwünscht zu sein. Sie bedeuten für die Betroffenen nicht nur jedes Mal den abrupten Abbruch von Beziehungen, sondern immer auch die Notwendigkeit, ein weiteres Mal einen Neubeginn zu machen bzw. neue soziale Netzwerke aufzubauen, insbesondere, wenn der Umzug quartier- bzw. gemeindeübergreifend ist.

Der Wechsel des Wohnortes zieht in der Regel auch den Wechsel der Schule nach sich. Dies ist mit diversen und tiefgreifenden Veränderungen für die Kinder und Eltern verbunden, da der Wechsel der Schule ein neues Netz von Lehr- und Fachpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschülern mit sich bringt. Die Familien sehen sich mit einer ohnehin unüberschaubaren Anzahl und einem Geflecht von involvierten Personen und Fachstellen konfrontiert, welche sich bei jedem Umzug in der Zusammensetzung und Anzahl ändern.
Eine Fachperson beim AJB schildert, dass die ständigen Beziehungsabbrüche und Neuanfänge bei Kindern Unsicherheit hervorrufen. Insbesondere bei Jugendlichen, die sich nicht durch schulische Leistung einen Status in der Klasse erwerben können, sei dies problematisch und könne zu Verhaltensauffälligkeiten führen.
Die häufigen Wohnortwechsel geflüchteter Familien beeinträchtigen auch die Arbeit der Lehr- und Bezugspersonen. Im Wissen, dass die betroffenen Kinder mit grosser Wahrscheinlichkeit in absehbarer Zeit in eine andere Schule umplatziert werden, investieren viele weniger Zeit in die pädagogische Beziehungsgestaltung.

Anhaltende Unsicherheit und mangelnde Stabilität bergen die Gefahr der Retraumatisierung. Menschen mit Posttraumatischen Belastungsstörungen, bspw. nach einer schwierigen, oft jahrelangen Flucht, brauchen in erster Linie Sicherheit und Verlässlichkeit, damit gewisse Hirnregionen, welche aufgrund der Traumatisierung in ständiger Alarmbereitschaft sind, zur Ruhe kommen können. Kinder, die unter Posttraumatischen Belastungsstörungen leiden, haben häufig Schlafstörungen oder Angstzustände, was ihre kognitiven Fähigkeiten massiv beeinträchtigt. Diverse Fachpersonen für Psychotraumatologie und Traumatherapie, sowie Fachpersonen beim SPD, der Familienbegleitung und der Begleitung von Unbegleiteten Minderjährigen ebenso wie betroffene Eltern, weisen auf diese Zusammenhänge hin. Es falle den Kindern leichter, sich auf den Schulalltag und das Lernen einzulassen, Perspektiven zu sehen und an eine Zukunft zu glauben, wenn sie wissen, dass sie an einem Ort bleiben können.

Ein eindrückliches Beispiel ist eine kurdische Familie aus dem Irak, die nach sechs Jahren wiederholter Wohnortwechsel nun endlich eine feste Wohnung erhalten hat. Die Eltern haben soziale Beziehungen zu den Nachbarn, den Lehrpersonen und den Eltern von SuS aufgebaut, und auch die Familienbegleiterin erzählt von der guten Integration der Familie im Quartier und in einer Kirchgemeinde (obwohl die Familie muslimischen Glaubens ist); die Kinder berichten über viele Freundinnen und Freunde in der Schule.

Eine Familie aus Eritrea wohnte im Verlauf von acht Jahren an vier verschiedenen Ort in der Stadt Zürich. Kurz vor unserem Gespräch mit dem Vater bekam die Familie eine feste Wohnung. Er erinnert

sich: «Wir mussten immer wieder umziehen, und die Kinder haben daran wirklich gelitten, und das war nicht altersrelevant. Ja, also für die Kinder war es wirklich eine schreckliche Situation, dass sie immer wieder neue Lehrpersonen kennen lernen müssen, neue Freunde finden müssen, es war wirklich eine schwierige Zeit. (…) Erst seit einem Monat haben wir jetzt eine feste Wohnung, und das heisst, seit 2013 müssen die Kinder hin und her. Acht Jahre waren wir in verschiedenen Orten, verschiedenen Schulhäusern, mit verschiedenen Lehrpersonen. Und erst jetzt fangen die Kinder wirklich an zu leben, es ist wirklich … Meine Kinder haben einmal zu mir gesagt: 'Also jetzt haben wir angefangen wirklich zu schlafen.'» (Übersetzung von Tigrinya)

Einige Akteure, wie die Beistandschaften oder der Schulpsychologische Dienst in gewissen Schulkreisen setzen sich dafür ein, dass Kinder trotz Wohnortwechsel in derselben Schule bleiben können, um abrupte Beziehungsabbrüche und die damit verbundenen sozialen Probleme zu vermeiden und um den Familien etwas Ruhe, Sicherheit und Stabilität zu ermöglichen. Hierbei handelt es sich allerdings um vereinzelte Initiativen.

9. Empfehlungen

Die folgenden Empfehlungen stützen sich einerseits auf die expliziten Aussagen der interviewten Personen, andererseits auf unsere Schlussfolgerungen auf der Basis der 24 Gespräche mit Eltern, Kulturvermittelnden, Familienbegleiterinnen, Schulpsychologinnen, heilpädagogischen Lehrpersonen, Fachpersonen der Psychiatrie und Psychotraumatologie sowie Vertreterinnen der Behörden, welche gemeinsam 35 Fallbeispiele schilderten.

Die häufigsten Empfehlungen betreffen die Schulen und (heilpädagogischen) Lehrpersonen.

Informationen zum Schulsystem
In nahezu allen Gesprächen wurde bedauert, dass es im Kanton Zürich keine systematischen, geregelten Ressourcen gibt, um Eltern mit Fluchthintergrund das schweizerische Schulsystem zu erläutern. In wenigen Fällen organisiert eine besonders engagierte Lehrperson ein Gespräch mit den Eltern eines Kindes, um diese Lücke bestmöglich zu füllen. Aber keine der interviewten Personen hatte Kenntnis von einer Schule, wo dies systematisch gemacht wird.
Die Eltern verstehen die sonderpädagogischen Gefässe, die es in der Schweiz gibt und die Chancen, welche sich Fach- und Lehrpersonen von sonderpädagogischen Massnahmen für das Kind erhoffen, nicht. In Fällen von integrativer Förderung kann dies dazu führen, dass Eltern teilweise über Jahre hinweg nicht realisieren, dass ihr Kind ein sonderpädagogisches Lernsetting hat. Im Moment, wo dies dann zum Vorschein kommt, insbesondere bei Übertritten in eine nächste Schulstufe, bricht ihr Vertrauen in das ganze Schulsystem und die involvierten Lehr- und Fachpersonen komplett zusammen.

Wir empfehlen, Gefässe mit genügend Zeit zu schaffen, um Eltern aus Herkunftsländern wie Syrien, Afghanistan oder Eritrea das schweizerische Schulsystem, inklusive den sonderpädagogischen Gefässen, näher zu bringen. Das Ziel der empfohlenen Gespräche müsste sein, den Eltern das komplexe Schulsystem soweit zu erläutern, dass sie nachvollziehen können, warum für ihr Kind ein sonderpädagogisches Setting vorgeschlagen wird, was die erhofften Förderchancen für das Kind sind und welche langfristigen Implikationen die Massnahme allenfalls haben könnte.
Die Gespräche über die schulischen Möglichkeiten, die es in der Schweiz gibt, sollten so früh wie möglich stattfinden, bevor Eltern ihr Einverständnis für sonderpädagogische Massnahmen geben müssen, spätestens aber sobald ein Kind in eine Schule eintritt.

Da die meisten geflüchteten Familien aus Ländern kommen, in denen ein vollkommen anderes Schulsystem als in der Schweiz besteht, empfehlen wir dringend, für diese Gespräche Kulturvermittelnde aus demselben Herkunftsland zuzuziehen, welche beiden Seiten die Perspektive der jeweils anderen vermitteln können. Die Kulturvermittelnden verstehen bspw. die unterschiedlichen pädagogischen Prinzipien und die Rolle von Lehrpersonen in der Schweiz und im Herkunftsland, oder die unterschiedlichen Erwartungen an die Eltern. Die Kompetenz der Kulturvermittelnden ist auch wichtig, um bei den Eltern die wahrgenommene Verquickung von Schule und (angsteinflössenden) Behörden aufzuweichen. Wir empfehlen, Ressourcen für die Kulturvermittelnden zur Verfügung zu stellen, damit diese durchdachte, ev. visualisierte Erläuterungen über das schweizerische Schulsystem erarbeiten können.

Von einem «best practice»-Beispiel betreffend Kontakt zwischen Eltern und Schule berichtete eine Familienbegleiterin. In einer bis dahin verfahrenen Situation zwischen einer Schule und einer Familie aus Syrien wurde der Vater auf Anregung der Familienbegleiterin und des Schulsozialarbeiters in die Schule eingeladen, um zusammen mit seinem Sohn und dem Schulsozialarbeiter in der Schule ein kleines, handwerkliches Projekt durchzuführen. «Das war extrem positiv. Man fragte den Vater dann, was er [in Syrien] beruflich gemacht habe, und machte dann im Zusammenhang mit dem ein kleines Projekt, zusammen mit dem Sohn. Das hat mich wirklich … das gab eine Brücke, mindestens zum SSA. Der Vater lernte auch einen Teil des Schulhauses kennen, das er vorher noch nie gesehen hatte. (…)

Wir hatten gemeinsam überlegt, wie wir den Kontakt zur Schule, das Bild der Schule verbessern könnten. (…) Der Vater nahm die Idee [des handwerklichen Projektes] an. Es machte ihn sichtlich stolz, dass man auf ihn zukam und ihn fragte 'Was arbeiteten sie denn [in Syrien]?' und 'Machen wir doch da was draus!'. Ich hatte ihn noch nie so gesehen wie dort, wirklich, er blühte richtig auf, und begann dann sofort, das Projekt mit dem Sohn zu planen.» Solche kreativen Ideen können offensichtlich viel bewirken.

Transparenz

Vier der fünf Eltern, mit denen wir Gespräche führten, beklagten, dass man mit ihnen in Bezug auf die Schwierigkeiten ihrer Kinder nicht ehrlich gewesen sei. Diese Wahrnehmung wurde von mehreren der interviewten Fach- und Lehrpersonen bestätigt. Auch wenn die Gründe für die mangelnde Transparenz den Eltern gegenüber vielfältig sind – unsere Gesprächspartner*innen führten bspw. an, dass man die Eltern nicht noch mehr belasten wolle, als sie es eh schon seien, oder dass man befürchte, das Kind könnte zuhause leiden, wenn seine Defizite zu klar ausgesprochen würden, oder dass Eltern das sonderpädagogische Setting nicht akzeptieren würden –, fühlen sich die Eltern übergangen und in ihrer Aufgabe als Erziehungsberechtige ihrer Kinder nicht ernst genommen. Mit Blick auf die langfristige Kooperation zwischen Schule, Fachpersonen und Eltern scheint uns Transparenz der empfehlenswerte Weg.

Weiterbildung in transkulturellen Kompetenzen

Aus Sicht mehrerer unserer Gesprächspartner*innen fehlt es beidseits an transkulturellen Kompetenzen. Den Eltern fehlen Kenntnisse der hiesigen Schullandschaft und der zeitgenössischen, europäischen, pädagogischen Konzepte. Den Fach- und Lehrpersonen fehlen Ressourcen und professionelle Angebote, um sich transkulturelle Kompetenzen anzueignen, teilweise auch das Interesse. Transkulturelle Kompetenzen sind in der Regel die «Ernte» einer längerfristigen und vorurteilsfreien Auseinandersetzung mit dem Fremden, der Bereitschaft, andere Perspektiven als die eigene als gleichberechtigt anzuerkennen und zu würdigen. Dies lässt sich nicht auf die Schnelle erreichen, und schon gar nicht «unter Zwang». Nichtsdestotrotz empfehlen wir obligatorische Weiterbildungen zu transkulturellen Kompetenzen für die Mitarbeitenden an den Schulen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen) sowie des SPD – obligatorisch, weil freiwillige Angebote in der Regel nur von denjenigen wahrgenommen werden, die bereits sensibilisiert sind.[7] Diese Weiterbildungen sollten von externen, kompetenten Fachpersonen durchgeführt werden. Das Ziel dabei wäre nicht, sich möglichst viele konkrete Informationen über andere Kulturen (bspw. «die Feste des Islam») einzuverleiben. Das Ziel wäre vielmehr die Sensibilisierung dafür, dass die Werte und das Handeln von Eltern mit Fluchthintergrund nicht aus einer europäisch-schweizerischen Perspektive be- oder verurteilt werden sollten. Es sollte zumindest ein Effort geleistet werden, um die Perspektive der Eltern bestmöglich zu verstehen. Methodische Kompetenzen der Gesprächsführung könnten Bestandteil solcher Weiterbildungen sein.

Diese Empfehlung mag den Eindruck erwecken, transkulturelle Kompetenzen würden nur seitens der involvierten Fach- und Lehrpersonen als wichtig erachtet. Dies ist nicht der Fall, denn ohne Zweifel braucht es für eine gute Kooperation *gegenseitige* Offenheit und Annäherung. Durch eine Auseinandersetzung mit transkulturellen Kompetenzen können Lehr- und Fachpersonen aber einen ersten Schritt in diesem Prozess machen und dadurch im besten Fall eine vertrauensbildende Grundlage für den Dialog mit den Eltern legen.

Trauma-Sensibilität

Viele Familien, um die es in diesem Forschungsprojekt geht, haben eine Flucht hinter sich, die traumatisierend war, sowohl für die Eltern wie die Kinder. Posttraumatische Belastungsstörungen haben erwiesenermassen negative Auswirkungen auf die aktuellen kognitiven Leistungen sowie auf

[7] Dies bestätigen bestehende Weiterbildungsangebote bspw. an der Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH in Zürich wie etwa der kürzliche Kurs «Wenn das Trauma mit im Schulzimmer sitzt» der Psychotraumatologie-Spezialistin Christina Kohli (Herbst 2021).

das Verhalten betroffener Menschen. Dieses kann von anderen als aggressiv, frech oder respektlos wahrgenommen werden, oft auch als persönliche Beleidigung. Gemäss den interviewten Fachpersonen für Psychotraumatologie gibt es gute Therapiemethoden, die relativ schnell Erfolge zeigen; bspw. schlafen Kinder bereits nach wenigen Therapiestunden besser und können sich folglich in der Schule besser konzentrieren. Es wäre deshalb wichtig, dass Lehrpersonen über ein Grundwissen zum Thema Trauma verfügen, nicht um selbst traumatherapeutisch zu arbeiten, sondern um Anzeichen einer Posttraumatischen Belastungsstörungen zu erkennen und eine Abklärung und ev. Therapie bei einer Fachperson in die Wege leiten zu können. Wir empfehlen deshalb obligatorische Weiterbildungen zum Thema Posttraumatische Belastungsstörungen.

Stabilität und Ruhe

Ein wichtiger Faktor, der sich negativ auf die Entwicklungschancen der Kinder auswirkt und viele der Bemühungen der Fach- und Lehrpersonen immer wieder zunichtemacht, sind die häufigen Wohnortwechsel geflüchteter Familien. Es ist deshalb dringend zu empfehlen, dass geflüchtete Familien mit Kindern den Wohnort so wenig wie möglich wechseln müssen, oder dass die Kinder wann immer möglich im selben Schulhaus bleiben können.

Bestehende Angebote

In der Stadt Zürich gibt es bereits einzelne Angebote zur Unterstützung der Kooperation zwischen Schule und Eltern, welche sowohl die Eltern wie die Lehrpersonen unterstützen. Familien mit Fluchthintergrund gehören zu den Zielgruppen dieser Angebote. Im Verlauf der Gespräche erfuhren wir von vier Angeboten in diesem Sinn: (a) Projekt «Schulbotschafter*innen» der Stadt Zürich[8] zur Stärkung der Eltern, (b) Projekt «Starke Integrative Schule SIS» der Stadt Zürich[9] zur Stärkung der Lehrpersonen, (c) Projekt «Familienklasse» im Schulkreis Limmattal[10] und (d) die «Brückenbauer» von NCBI[11].

Neue Gefässe

Eine Psychotherapeutin für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sowie eine Verantwortliche beim Schulamt der Stadt Zürich drückten ihre Überzeugung aus, dass man insbesondere für Kinder mit Posttraumatischen Belastungsstörungen «noch nicht existierende Wege finden» müsse. Für Kinder mit schwierigen Fluchtgeschichten brauche es neue Gefässe. In den Worten der Psychotherapeutin: «Man kann die Entwicklungs-, die ganzen kognitiven Fähigkeiten erst wirklich beurteilen, wenn das Kind emotional ausreichend genährt ist, wenn es sicher ist, wenn eine Stabilität, eine Kontinuität da ist, in der Familie, im Wohnumfeld, in der Schule. Möglichst viel Kontinuität und Stabilität, Beziehungen sind wichtiger als das perfekte, didaktische Setting. (…) Wir bräuchten eigentlich neue Möglichkeiten, dass man diese Kinder nicht schon so einstufen muss, nach IQ und nach … (…) Wenn ich wünschen könnte, würde ich sagen: Andere Gefässe! Sonderschulgefässe für emotional bedürftige Kinder, aber nicht Sonderschulstatus von der Kognition her, sondern eine spezielle Art von Setting, welche emotionale Sicherheit ausstrahlt.»

---

[8] https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/themen_angebote/multikulturalitaet.html#projekt_schulbotschafterinnen

[9] https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/schulinterne_zusammenarbeit.html
Dies ist das Folgeprojekt des Projektes «Stärkung der Integrationskraft der Stadtzürcher Schulen SIS».

[10] https://www.stadt-zuerich.ch/schulen/de/albisriederplatz/unterricht/foerderangebot/interventionen--time-out.html#flyer_familienklasse

[11] https://www.ncbi.ch/de/projekte/integration-fordern/

Literaturverzeichnis

Hättich, A. (2013). Von draussen, nach draussen: Zur Separierung ausländischer Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik,* 19(2): 28-34.

Hättich, A. & Lanfranchi, A. (2019). Der Cinderella-Effekt: Die schulische Allokation von Flüchtlingskindern aus Eritrea und anderen Krisenregionen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(2): 128-145.

Hehmsoth, C. (2021). *Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Wenn Kinder nicht wollen können.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Imm-Bazlen, U. (2017). Trauma und Traumafolgestörungen. In U. Imm-Bazlen & A.-K. Schmieg (Hrsg.), *Begleitung von Flüchtlingen mit traumatischen Erfahrungen* (S. 35-76). Berlin und Heidelberg: Springer.

Kaiser-Kauczor, C. (2019): Vom Fremdsein im gemeinsamen Alltag. In M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.), *Migration, Flucht und Behinderung* (S. 207-235). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 6(1): 126-141.

Labusch, H. (2016). *Mangel trübt den Blick. Spannungsfeld Migration und Behinderung: Versuch einer Aufhellung für die schulische Elternzusammenarbeit* (Unveröffentlichte Abschlussarbeit Master of Advanced Studies in Friedens- und Konfliktforschung, Schriftliche Arbeit und Video-Dokumentation). Universität Basel.

Lanfranchi, A. und C. Kohli (2019). Flüchtlingskinder – Integration dank Schule und Bildung. In T. Maier, N. Morina, M. Schick & U. Schnyder (Hrsg.), *Trauma – Flucht – Asyl: Ein interdisziplinäres Handbuch für Beratung, Betreuung und Behandlung* (S. 197-209). Bern: Hogrefe.

Lanners, R. (2020). Neue Einblicke in die Schweizer Sonderpädagogik. Analyse der jüngsten BFS-Statistik der Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik,* 26(7-8): 51-59.

Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik,* 27(7-8): 48-56.

Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Boehm, A. Mengel, & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 159-175). Konstanz: Universitäts-Verlag Konstanz.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Sampling and Research Methods* (2. Auflage, S. 159-175). Sage: London.

Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung* (S. 159-260). München: Fink.

Departement Soziale Arbeit

Institut für Vielfalt und gesellschaftliche Teilhabe

Kontakt:
Die Projektleiterin Dr. Eva Keller ist ab 01.01.2022 nicht mehr an der ZHAW tätig. Die neue Kontaktadresse ist e.s.keller@bluewin.ch.
Kushtrim Adili ist unter der Adresse kushtrim.adili@zhaw.ch erreichbar.

Pfingstweidstrasse 96
Postfach
CH-8037 Zürich

www.zhaw.ch/sozialearbeit