

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/249962710>

Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A., & Dasen, P. (Eds). (1995). "Interkulturelle Bildung der Schweiz." Bern: Peter Lang.

Book · April 1995

CITATIONS

0

READ

1

4 authors, including:



Edo Poglia

University of Lugano

15 PUBLICATIONS 14 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Anne-Nelly Perret-Clermont

Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Switzerland

316 PUBLICATIONS 2,823 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Pierre R. Dasen

University of Geneva

212 PUBLICATIONS 3,604 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Learning, interactions & diversities (social, gender, migration, competence, etc.) [View project](#)



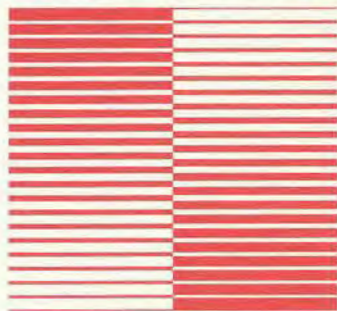
Intercultural education [View project](#)

INTERKULTURELLE BILDUNG IN DER SCHWEIZ

Fremde Heimat

Edo Poggia, Anne-Nelly Perret-Clermont,
Armin Gretler, Pierre Dasen (Hrsg.)

EXPLORATIONEN



STUDIEN ZUR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

PETER LANG

INTERKULTURELLE BILDUNG IN DER SCHWEIZ

Die Reihe dient der erziehungswissenschaftlichen Forschung und steht Arbeiten im Umkreis empirischer, historischer und erziehungsphilosophischer Fragestellungen offen. Wesentliche Anliegen sind die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie die Darstellung neuer und aussichtsreicher Fragestellungen in der internationalen Forschung. Die Reihe erscheint mit drei bis vier Ausgaben pro Jahr.

EXPLORATIONEN

**STUDIEN ZUR
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**



Herausgegeben von der
Schweizerischen Gesellschaft
für Bildungsforschung
Verantwortlicher Herausgeber:
Jürgen Oelkers

INTERKULTURELLE BILDUNG IN DER SCHWEIZ

Fremde Heimat

Edo Poggia, Anne-Nelly Perret-Clermont
Armin Gretler, Pierre Dasen (Hrsg.)



PETER LANG

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Interkulturelle Bildung in der Schweiz: fremde Heimat / [Hrsg.
von der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung.

Edo Pogli... (Hrsg.). - Bern; Berlin; Frankfurt/M.; New York; Paris; Wien: Lang, 1995
(Explorationen)

ISBN 3-906753-76-X

NE: Pogli, Edo [Hrsg.]; Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Übersetzungshinweise

Den Beitrag von V. Lusso-Cesari übersetzte H. Weber, Solothurn, aus dem Italienischen, jenen von C. Othenin-Girard übertrug I. Schwob, Genf, aus dem Französischen. Die Texte von N. Berthoud und M.-C. Caloz-Tschopp, P. Dasen, R. Fibbi, W. Hutmacher, C. Müller, J. Peñate Rivero, C. Perregaux und F. Togni, A.-N. Perret-Clermont, E. Pogli, B. Py, M. Rey-von Allmen sowie E. Zurbriggen wurden von Walter Bauhofer, Basel/Aarau, aus dem Französischen, jener von A. Wagner aus dem Englischen übertragen.

© Peter Lang AG

Europäischer Verlag der Wissenschaften
Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, 1995

Graphiker: Gilbert Ummel - Neuchâtel (Suisse)

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschliesslich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ausserhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Switzerland

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Armin Gretler und Edo Pogli	9
-----------------------------	---

1. Teil: Gesellschaftliche Aspekte der kulturellen Vielfalt im Bildungswesen

E. Pogli	Einleitung	17
A. Wagner	Bildung in multikulturellen Gesellschaften: Ansätze in den Ländern der OECD	27
G. Steiner-Khamisi	Zur Geschichte und den Perspektiven der interkulturellen Pädagogik in der Schweiz und in Europa	45
A. Gretler	Empfehlungen und Institutionen auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung und Erziehung	67
W. Kurmann	Die Schulung der fremdsprachigen Kinder: Licht und Schatten vor dem Hintergrund einer neuen Herausforderung	73
A. Borkowsky	Schüler und Schülerinnen, Studenten und Studentinnen ausländischer Herkunft in der Schweiz	79
W. Hutmacher	Einwandererkinder oder Arbeiterkinder? Zur schulischen Situation der Ausländer- kinder und zur sozialen Ungleichheit in der Schule	95
U. Fried-Tumes	Die Revision des Sprachenartikels in der Bundesverfassung (Art. 116 BV) und mögliche Auswirkungen auf die Schulung fremdsprachiger Kinder	123
C. Perregaux & F. Togni	Die Schweiz und das Recht auf Bildung	137

2. Teil: Sprachliche Situationen und sprachliche Probleme

<i>A.-N. Perret-Clermont</i>	Einleitung	147
<i>B. Py</i>	Sprachliche Aspekte der Migrationsproblematik. Überlegungen zu den Texten von Romano Müller, Christine Othenin-Girard und Micheline Rey-von Allmen	151
<i>R. Müller</i>	Zur Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache	155
<i>R. Müller</i>	Die Berücksichtigung der Zweisprachigkeit in den Bildungssystemen der deutschschweizerischen Kantone und Vorschläge zur Verbesserung der heutigen Situation	177
<i>M. Rey-von Allmen</i>	Sprachliche Situationen und Sprachunterricht im Kontext der Migration: von der Vielfältigkeit der Interaktionen	187
<i>C. Othenin-Girard</i>	Zweisprachigkeit und Spracherwerb des Gastarbeiterkindes	199

3. Teil: Schule und interkulturelle Erziehung

<i>P. Dasen</i>	Einleitung	211
<i>S. Hüsler-Vogt</i>	Möglichkeiten interkultureller Erziehung im Kindergarten – praktische Hinweise	215
<i>E. Zurbriggen</i>	Eine interkulturelle Bibliothek	221
<i>M. Truniger</i>	Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung – Entwicklungen im Kanton Zürich	223
<i>V. Cesari-Lusso</i>	Das Centro pedagogico-didattico in Bern: Von der Lehrerbildung bis zur interkulturellen Zusammenarbeit	229
<i>M. Rey-von Allmen</i>	Migrationen und Ahnenforschung – ein Beitrag zur interkulturellen Ausbildung von Bildungsfachleuten	235
<i>C. Müller</i>	Illusorisches und Mögliches – Gedanken zu den institutionellen Hindernissen auf dem Weg zur interkulturellen Pädagogik	243

4. Teil: Nachobligatorische Bildung und kulturelle Animation

A. Gretler	Einleitung	257
R. Fibbi	Die jungen Ausländer und die Berufsbildung	259
M. Sigg-Persico	Interkulturelle Praxis an der Berufsschule der Emigrierten (SPE) in Zürich	279
C. Allemann-Ghionda	Erwachsenenbildung für Migranten: alte und neue Aufgaben	283
R. Riedo	Das bildungspolitische Engagement der Eidgenössischen Ausländerkommission (EKA)	297
R. Fibbi	Die Ausländerorganisationen: eine interkulturelle Realität	301
J. Peñate Rivero	Die Funktionen des Theaters bei den Einwanderergruppen	305

5. Teil: Einige Perspektiven für die Forschung

E. Poglià	Einleitung	311
A. Gretler	Schweizerische Forschung im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung	313
C. Allemann-Ghionda	Welche Ziele für Forschung und Entwicklung?	333
N. Berthoud-Aghili & M.-C. Caloz-Tschopp	Weltweite Migrationen und das schweizerische Bildungswesen – Feststellungen und Forschungsprobleme	351

Nachwort I

E. Poglià	375
-----------	-----

Nachwort II

A.-N. Perret-Clermont & P. Dasen	379
----------------------------------	-----

Bibliographie

391

Die Verfasserinnen und Verfasser

423

Dank

Dieses Buch erscheint gleichzeitig in einer deutschen und einer französischen Ausgabe. Diese Gleichzeitigkeit bedingte einen beträchtlichen Aufwand an Kontakten, Austausch, Koordination, Überprüfungen und Gegenüberprüfungen. Das Buch wäre kaum je erschienen ohne den effizienten Einsatz, den Walter Bauhofer, Claude Béguin, Janine Gremaud, Anouk Grandjean, Sylviane Montandon und Michel Rohrbach geleistet haben. Ihnen allen sei an dieser Stelle der Dank der Herausgeber ausgesprochen.

Übersetzungshinweise

Den Beitrag von V. Lusso-Cesari übersetzte H. Weber, Solothurn, aus dem Italienischen, jenen von C. Othenin-Girard übertrug I. Schwob, Genf, aus dem Französischen. Die Übersetzung der Texte von N. Berthoud-Aghili und M.-C. Caloz-Tschopp, P. Dasen, R. Fibbi, W. Hutmacher, C. Müller, J. Peñate Rivero, C. Perregaux und F. Togni, A.-N. Perret-Clermont, E. Poglià, B. Py, M. Rey-von Allmen sowie E. Zurbruggen aus dem Französischen und des Texts von A. Wagner aus dem Englischen besorgte Walter Bauhofer, Basel/Aarau.

Einleitung

Armin Gretler¹ & Edo Poggia²

Vor über zehn Jahren (1981) haben wir einen ersten Sammelband unter dem Titel «*Etre migrant - Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*» (Gretler, A.; Gurny, R.; Perret-Clermont, A.-N.; Poggia, E. (Hrsg.), 1981)³ herausgegeben. Ausgangspunkt waren die schulischen Probleme von Fremdarbeiterkindern. Schon damals wurde deutlich, dass das Bildungssystem – noch geprägt durch die Demokratisierungswelle der sechziger und siebziger Jahre (Reformen auf der Sekundarstufe I, Dezentralisierung der Mittelschulen und damit deutliche Erhöhung der Maturandenquote, drastische Erhöhung der Studentenzahlen im universitären und ausseruniversitären Tertiärbereich) – einem neuen Schock entgegenging: der Erschütterung und den grundlegenden Fragen, denen es durch eine ständig zunehmende Zahl von ausländischen Schülerinnen und Schülern ausgesetzt wurde. «*Etre migrant*» versuchte eine erste Bestandesaufnahme und Bilanz. Der Sammelband erschien 1987 unter dem Titel «*Fremde Heimat*» in deutscher Übersetzung und 1989 in einer revidierten und auf den neusten Stand gebrachten zweiten französischsprachigen Auflage.

Heute (1993) legen wir – gleichzeitig in französischer und deutscher Sprache – einen neuen Sammelband zum gleichen Thema vor. Welches sind die Konstanten, welches sind die Veränderungen und neuen Entwicklungen der letzten zehn Jahre?

«*Etre migrant*» von 1981 umfasste insgesamt elf Beiträge, die in drei Hauptteile gegliedert wurden:

- Migration und Gesellschaft (1 Beitrag)
- Sprache und Migration (4 Beiträge)
- Schule und Fremdarbeiterkinder (6 Beiträge)

Der vorliegende Sammelband enthält insgesamt 28 Beiträge, die dem Leser und der Leserin im einzelnen in den Einleitungen zu den fünf Hauptteilen vorgestellt werden. Der erste Teil, «*Gesellschaftliche Aspekte der kulturellen Vielfalt im Bildungswesen*», umfasst acht Beiträge. Sie befassen sich mit dem Konzept der interkulturellen Erzie-

1 Teile I und II

2 Teil III

3 Die bibliographischen Hinweise finden sich am Ende des Buches.

hung, seiner Geschichte und seinen Perspektiven und analysieren die neuesten Statistiken betreffend ausländische Schülerinnen und Schüler in der Schweiz. Ein Beitrag untersucht die grundlegende Frage nach den Anteilen der Merkmale Schichtzugehörigkeit und Ausländerstatus in der Genese von schulischen Problemen; schliesslich befassen sich mehrere Autoren mit verschiedenen bildungspolitischen Aspekten, die ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem betreffen. Der zweite Teil hat wie jener des Bandes von 1981 das Thema *«Sprachliche Situationen und sprachliche Probleme»*: nach wie vor spielen Probleme im sprachlichen Bereich (Bilinguismus, Bedeutung der Muttersprache für den Erwerb einer Zweitsprache usw.) eine grosse Rolle im schulischen Leben der fremdsprachigen Kinder. Auch der dritte Teil des vorliegenden Bandes, *«Schule und interkulturelle Erziehung»*, mit seinen sechs Beiträgen hat seine Entsprechung im Band von 1981. Neu hingegen ist der vierte Teil *«Nachobligatorische Bildung und kulturelle Animation»*. Er befasst sich mit Fragen der Berufsbildung, mit Aufgaben der Erwachsenenbildung für Migranten und Migrantinnen, mit der kulturellen Bedeutung der Einwandererorganisationen und mit der Funktion des Theaters im kulturellen Leben der Fremden in der Schweiz. Neu ist auch der fünfte Teil über *«Forschungsbedürfnisse und Forschungsperspektiven»* mit Beiträgen zu den strukturellen und inhaltlichen Merkmalen der schweizerischen Forschung im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung sowie zu den Zielen von Forschung und Entwicklung in diesem Gebiet.

Gemeinsam ist den Sammelbänden von 1981 und dem vorliegenden das Bemühen, einen expliziten *Bezug zwischen Forschung und Praxis* herzustellen. So handelt es sich denn auch bei einem Teil der Beiträge des vorliegenden Bandes um Forschungs-, bei einem Teil um Praxisberichte (umfangmässig sind es meist kürzere Beiträge), während eine dritte Kategorie von Beiträgen beide Aspekte gleichzeitig berücksichtigt.

II

In der Entwicklung der allgemeinen Fremdarbeiterpolitik hat man bisher die Phasen der Rotation (bewusst angestrebte Rotation der Ausländerpopulation), der Assimilation und der Integration unterschieden: Assimilation als den Druck und den Zwang zur Anpassung der Fremden an die Einheimischen, Integration als eine positivere Form der gesellschaftlichen Eingliederung unter Anerkennung des Rechts auf eigene (auch fremde) Sprache und Kultur. Inzwischen wurde Multi- oder Plurikulturalität als eine sich wahrscheinlich ständig noch verstärkende Grundgegebenheit moderner Gesellschaften erkannt. Eine objektive Grundgegebenheit, die auf der Ebene der

subjektiven Einstellungen und Haltungen der Einheimischen allerdings Gegenstand schärfster politischer Auseinandersetzungen ist.

Diese Grundgegebenheit hat auch zum relativ neuen Begriff des *Interkulturalismus*, der eine normative Komponente enthält, oder, auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung, zu jenem der *interkulturellen Erziehung* geführt. Auf die eingangs erwähnten Phasen der Rotation, Assimilation und Integration folgt – «ausländerbildungspolitisch» gesehen – die Phase der interkulturellen Erziehung. Diese ist geprägt von der Überzeugung, dass Zusammenleben von Einheimischen und Fremden gegenseitige Bereicherung sein kann. Der/die Einheimische wird reicher durch die Kenntnis des Fremden und die Beziehung zum Fremden; der/die Fremde wird reicher durch die Kenntnis des Einheimischen und die Beziehung zum Einheimischen.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes verstehen sich als Versuch, Einblick in die Voraussetzungen, Bedingungen und Ziele interkultureller Erziehung zu geben und damit den Wert «interkulturelle Erziehung» zu fördern.

III

Politologen, Wirtschaftswissenschaftler, Soziologen, Anthropologen, Psychologen, sie alle sind – ein wenig wie Journalisten – stets häufiger dazu aufgerufen, eine schnelle Analyse all dessen vorzunehmen, was über die Bildschirme und Frontseiten hereinbricht. Dies gilt auch für die Geschehnisse und Entwicklungen im Bereich, der im vorliegenden Band behandelt wird: jenem der *bildungsrelevanten Aspekte der Beziehungen* (in Form von Beeinflussungen, Austausch, Erschütterungen oder Konflikten) *zwischen verschiedenen Kulturen* bzw. der Gruppen und Gesellschaften, die Träger dieser Kulturen sind. Angesichts der Ungesicherheit der nackten – oder gar manipulierten – und sich überlagernden Informationen klammert sich der Spezialist an das, was ihm als solidestes Terrain erscheint: an die Kategorisierungen, aber auch Stereotypen seines Fachgebiets, seiner Schule. Seine Arbeitsinstrumente werden zum Panzer, zur Festung, zum Bollwerk. Die neuen Entwicklungen verstärken eine Praxis, die so alt ist wie die Wissenschaft selbst – jene, die *betrachtete Realität grundlegend zu simplifizieren*, indem man sie nur noch durch die für das eigene Fach spezifischen Brillen betrachtet: Paradigmen, Begrifflichkeiten, Modelle, Theorien, Methoden. Vereinfachen, das heisst auswählen, verarmen lassen, auch ein bisschen Verrat üben: dies ist die Essenz eines Vorgehens, das ebenso notwendig wie schmerzhaft ist.

Der Anblick einiger medienwirksamer Intellektueller, die vom Etikett einer bestimmten Wissenschaftsdisziplin profitieren, um – von epistemologischen Skrupeln unbelastet – Urteile abzugeben über die Zukunft der Menschheit, führt andere Forscher zu womöglich noch grösserer Zurückhaltung.

So wird der *Wirtschaftswissenschaftler* den in seinen Augen mittelfristig entscheidenden Einfluss der ökonomischen Fakten für das Migrationsgeschehen, für die Spannungen zwischen den Bevölkerungsgruppen und für die Herausbildung politischer und kultureller Modelle in den Vordergrund stellen: Funktionsweisen und Funktionsmängel des Produktionssystems, ungleiche Verteilung des Wirtschaftsertrags, monetäre und finanzielle Ungleichgewichte.

Ob er sich auf demokratischem oder auf gewaltsamem Wege, auf ideologischen Grundlagen oder im Spiel mit persönlichem Charisma abspielt: der Kampf um die Macht und ihre Verteilung ist, was den *Politologen* interessiert. Er wird unsere Aufmerksamkeit auf die Bezüge zwischen Kulturen und gesellschaftlichen Gruppierungen lenken: Ausnutzung rassistischer Emotionen für parteipolitische Zwecke, Manipulation religiöser Gefühle zur Erzwingung stärkerer staatlicher Einflussnahme, Wiederaufflackern der Nationalismen; alle diese Erscheinungen formen ein erstaunliches Amalgam von Identitätsgefühlen, Autonomiewünschen und Freiheitsbestrebungen, die mit manchmal gewaltsamen fremdenfeindlichen Ausbrüchen einhergehen. Der *Politologe* erinnert uns daran, dass auch die Bildungspolitik in erster Linie Politik ist und somit den Gesetzen der Politik gehorcht: Wille zur Macht, Streben nach Prestige usw.

Der Blick des *Soziologen*, vergleichbar jenem der modernen technischen Hilfsmittel der medizinischen Diagnostik, versucht durch das Tagesgeschehen (Spannungen zwischen Gruppen unterschiedlicher kultureller Herkunft, Einstellungen und Handeln der für das Bildungswesen Verantwortlichen, der Lehrer, der Eltern, der Schüler selber) hindurchzublicken und das zu erfassen, was er annimmt, es liege dem allem in der Tiefe zugrunde: Strukturen und Funktionsweisen der gesellschaftlichen Gruppierungen, Klassen, Institutionen. Er sieht soziale Gruppierungen, die sich entfalten oder die zum Verschwinden tendieren, die neue Beziehungen untereinander aufbauen (seien es solche der Konkurrenz, der Ausbeutung oder des Kompromisses), und welche sich die zur Verfolgung ihrer Ziele nützlichen Ideologien erarbeiten.

Der *Anthropologe* (oder der *Ethnologe*) wird einem monographischen Ansatz den Vorzug geben und die Gärungs- und Verwandlungsprozesse untersuchen, denen die Glaubensinhalte, Werte und Identitäten ausgesetzt sind; diese letzteren sind sowohl Zement für den Zusammenhang kleinerer wie grösserer Gruppierungen und Gemeinschaften als auch Waffen und Banner in manchen Kämpfen und Konflikten, Elemente des gegenseitigen Missverständens, welche die Beziehungen erstarren lassen und je länger desto mehr die sozialen und religiösen Riten und Praktiken prägen.

Die individuelle Grundlage alles menschlichen Handelns und deren Verknüpfung mit dem Sozialen fesselt die Aufmerksamkeit des *Psychologen*. Er richtet sein Augenmerk auf die Klärung und Erklärung der bewussten wie auch der unbewussten Mecha-

nismen der Abwehr und der Selbstbestätigung, auf die Motivationen und Einstellungen, aber auch auf die Störungen, welche jede Begegnung mit dem Fremden auslöst, wobei dieser Fremde gesehen werden kann als eigene Verdoppelung, als widergespiegeltes Ich oder dann, im Gegenteil, als das Unbekannte, Andere, Unheimliche, Bedrohliche.

Viele andere Spezialisten (*Pädagogen, Historiker, Sprachwissenschaftler, Juristen, Philosophen*) gehen die uns hier interessierenden Fragen mit mindestens ebenso vielen anderen Brillen an, und es ist übrigens wahrscheinlich, dass sich nur ein Teil der Politologen, Soziologen und anderen Fachleute in den Zerrbildern wiedererkennt, die wir oben skizziert haben.

Die Wirksamkeit von Wissenschaft ist historisch mit ihrer Segmentierung eng verbunden. Die Herausgeber des vorliegenden Bandes gestehen gerne zu, dass sich die Aussage auch in dem hier behandelten Problembereich bestätigt. Sie sind auf der anderen Seite aber davon überzeugt, dass das *Thema von seiner Natur her eines interdisziplinären Ansatzes bedarf und dass sich angesichts seiner Komplexität eine Beschränkung auf einen einzigen, privilegierten wissenschaftlichen Ansatz verbietet*.

Diese grundlegende Überzeugung liegt der Auswahl der Texte zugrunde, welche die Leserin und der Leser im Folgenden antreffen werden.

Auf der anderen Seite haben die Herausgeber *nicht* beabsichtigt, das behandelte Gebiet im voraus zu strukturieren und nach einem vorbestimmten Plan behandeln zu lassen, noch wollten sie die Forscher aus den oben angesprochenen Disziplinen zu einem systematischen Studium des Problemkomplexes auffordern. Sie haben einfach die nachfolgenden Seiten geöffnet für spontane Beiträge von Spezialisten aus verschiedenen Fachgebieten, mit der Absicht, die reale Vielfalt der verschiedenen Ansätze aufzuzeigen.

Das unterschiedliche Gewicht, das den jeweiligen Themen und Ansätzen in diesem Band zukommt, hat einerseits mit strukturellen Gegebenheiten zu tun (Situationen und thematische Vorlieben der verschiedenen Forschungsdisziplinen in der Schweiz), andererseits aber auch mit konjunkturellen und persönlichen Zufälligkeiten.

Teil 1

Gesellschaftliche Aspekte der kulturellen Vielfalt im Bildungswesen

Teil 1 Gesellschaftliche Aspekte der kulturellen Vielfalt im Bildungswesen

Einleitung: Edo Poglia

Die Vielfalt der Kontexte

Die Optionen und die pädagogischen Methoden, die unter dem Titel *«Interkulturelle Erziehung»* segeln, zielen wie auch die ihr zugrunde liegenden *ethischen Prinzipien* (etwa der Respekt vor dem anderen und seiner Kultur) auf *universelle Geltung*.

Die *Mechanismen* hingegen, mit denen eine *Umsetzung in die Praxis* zu Rande zu kommen hat, haben sehr viel zu tun mit den *spezifischen Strukturen und Funktionsweisen* der Bildungssysteme.

Die pädagogische und didaktische Autonomie der Lehrerin und des Lehrers oder – im anderen Extrem – die reale oder symbolische Allgegenwart des zu erfüllenden Programms sind beispielsweise von zentraler Bedeutung für die realen Möglichkeiten, ein Bildungswesen im interkulturellen Sinne zu erneuern. Dies verweist auf die Beziehungen der Lehrerschaft zu ihrer Schule – seien diese nun konfliktuell oder gehe es um Identifikationen – und somit auch auf die Beziehungen zwischen Bildungswesen und Bildungspolitik. Diese Beziehungen, und allgemeiner der Einfluss der *Bildungspolitik* und der *Bildungsverwaltung* auf die Bildungspraxis, werden übrigens zu den gegenwärtigen Zeiten budgetärer Kürzungen besonders deutlich. Es sind nicht nur die grossen Entscheidungen (strukturelle Reformen, Lehrplanrevisionen), sondern ebenso die kleinen (ein bestimmter Kredit, eine Stundenentlastung), die letzten Endes darüber bestimmen, ob sich eine pädagogische Option – für uns hier die interkulturelle – in Praxis umsetzen lässt oder eben nicht.

Für die Idealisten, und ihrer gibt es in den Kreisen der Pädagogen viele, sind die pädagogischen und didaktischen Optionen sowie die Leitlinien der Bildungspolitik die Faktoren, welche allein – oder nahezu allein – die Zukunft der Schule und allgemein die erzieherische Realität festlegen. Der logische Weg führt für sie von der Bestimmung von Prinzipien zur Entwicklung von Strategien, von den Strategien zu den Entscheidungen, von der Entscheidung zur Durchführung, und in ihren Augen können externe Faktoren auf dieses Geschehen höchstens am Rande bremsend einwirken – externe Faktoren, die häufig unter *«Furcht vor dem Neuen»* abgebuht werden.

In Wirklichkeit sind die dem Bildungssystem und der Bildungspolitik *externen Faktoren und Kontexte* jedoch von beständiger und mächtiger Wirksamkeit, auch wenn sie für einen Betrachter von aussen kaum sichtbar werden.

Ohne sich hier auf immer angreifbare Typologien einlassen zu wollen, kann man erinnern an den grossen Einfluss von Faktoren, deren Bedeutung wohl von zu vielen unterschätzt wird: an die sinkenden Schülerzahlen etwa oder an das steigende Durchschnittsalter der Lehrerschaft, Folgen der *demographischen Entwicklungen* der letzten zwanzig Jahre, oder an die spezifischen Unterrichtsbedingungen, die mit *soziogeographischen Situationen* in Zusammenhang stehen: Mehrklassenschulen in kleineren Gemeinden, unterschiedliche Angebote an Vorschulmöglichkeiten in ländlichen Gebieten usw.

Die Bedeutung anderer Faktoren ist den Bildungsverantwortlichen vielleicht eher bewusst: die Wichtigkeit der *wirtschaftlichen Faktoren* (Qualifikationsbedarf, Stellenwert der betrieblichen Ausbildung), aber auch jene der *ideologischen und politischen Faktoren*: etwa die Strategien der Parteien, aber auch die mehr oder minder tiefen Spuren, welche die grossen ideologischen Wellengänge hinterlassen: Studentenprotestbewegung, Rückzug in die Innerlichkeit, ökologische Wende usw.

Die Liste der auf das Bildungswesen wirkenden externen Faktoren könnte beliebig lange gehalten werden; wir erinnern etwa noch an die von Generationen von Soziologen herausgearbeitete Bedeutung der *sozioprofessionellen Herkunft* der Schüler oder an die Existenz massiver *Gruppeninteressen* (Standesinteressen der Lehrerschaft, die spezifischen Interessen der Verwaltung, jene der Verbände, Schulkommissionen usw.), welche als Kräfte im Feld Schule wirken.

Vergessen wir zudem nicht, dass die Hauptaufgabe des Bildungssystems darin besteht, den nachkommenden Generationen ein *kulturelles Erbe* zu übermitteln, von den Grundbegriffen des Lesens bis hin zu den letzten Theorien vom Woher und Wohin des Universums, und dass der fortlaufende Wandel dieses Erbes – etwa die Zunahme der wissenschaftlichen und technischen Wissensbestände – Inhalt wie Funktionsweise des Bildungssystems mitprägt.

Überflüssig, speziell herauszustreichen, dass – zum Schluss dieses kurzen Überblicks über Faktoren und Kontexte des Bildungswesens – die Chancen und Möglichkeiten interkultureller Pädagogik eng gebunden sind an die *Entwicklung der Migrationen* selber: welche Migrantengruppen? welche Mobilität? usw., sowie an die *Migrationspolitik* unseres Landes.

Ein komplexes Bildungssystem

Die im vorliegenden Band untersuchten Phänomene haben die *schweizerische Bildungslandschaft* zum Hintergrund.

Wenn die komparativen psycho- und soziopädagogischen Ansätze kaum Aufschluss geben über Eigenheiten des schweizerischen Bildungssystems, die es grundlegend

von ausländischen unterscheiden (es gibt kaum Forschung zu diesem Thema), so sieht es doch etwas anders aus, wenn man den Blick auf die Strukturen, die Institutionen, die Organisation und die Politik richtet. Dann stellt man fest, wie viele Subsysteme auf regionaler (Kantone) und lokaler Ebene (Gemeinden) nebeneinander existieren und sich wechselseitig beeinflussen und wie jedes von ihnen seine eigene Strukturen und Funktionsweisen aufweist.

Dies gilt in einem derartigen Ausmass, dass viele sich weigern, den Singular zu verwenden; sie sprechen nicht von *einem* Bildungssystem, sondern im Plural von den *schweizerischen Bildungssystemen*.

Die Tatsachen sprechen dafür: die vorschulischen Angebote erstrecken sich auf ein, zwei oder drei Jahre; die Primarschule beginnt im Alter von 6 oder 7 Jahren und dauert 4, 5 oder 6 Jahre; die erste Selektion danach tritt also je nachdem 2 oder 3 Jahre früher oder später ein und erfolgt aufgrund sehr unterschiedlicher Kriterien und Verfahrensweisen; die unterschiedlich lang dauernde Sekundarstufe I kann ungeteilt sein oder in 2, 3 oder auch 4 Züge zerfallen, die mehr oder weniger durchlässig sind; bei den Gymnasien dauern einige 3, andere 4, 5, 6 oder gar 7 Jahre; die Lehrerbildung kann auf der Sekundarstufe II angesiedelt sein (parallel zum Gymnasium) oder eine Matura voraussetzen und nachher noch zwei oder drei Jahre dauern; die durchschnittliche Studiendauer an den Universitäten kann in ein und demselben Fach, aber an einer anderen Hochschule, 4, 5, 6, 7 oder 8 Jahre ausmachen (vgl. OECD, 1991; EDK, 1990; POGU, E., 1983; CSS/SWR, 1989).

Solche Unterschiede bestehen natürlich auch auf der Ebene der Lehrpläne, der Stundentafeln, der Lehrmittel, der Gesamtzahl an Lektionen, die eine obligatorische Schulzeit umfasst, der Klassenorganisation, der Lehrerbesoldungen usw. Immerhin darf diese Vielfalt nicht darüber hinwegtäuschen, dass es eine *solide Basis von Gemeinsamkeiten* ebenfalls gibt: Privileg des öffentlichen Bildungswesens vor dem privaten, Zurückhaltung im Reformbereich, kohärente Ausleseprinzipien, Leistungsorientierung, enge Bande zum Arbeitsmarkt, eine starke Verankerung der Schulen in ihrem lokalen Kontext.

Dezentralisierung und Verschiedenheit sind zum einen Folge, zum anderen Grund der *Vielfalt in der politischen und institutionellen Landschaft der Schweiz*: vier Sprachen, zahllose Dialekte (vor allem in der Deutschschweiz) von einer Lebendigkeit, dass sie oft in Situationen verwendet werden, wo man Standardsprache erwarten würde (wie in kantonalen Parlamenten oder in der Kirche), zwei hauptsächliche Konfessionen, von denen keine wirklich dominiert, ländliche und Berggebiete gegenüber einem stark verstädterten Mittelland, und natürlich eine politische und institutionelle Dezentralisierung, die sich nicht nur auf der Ebene der 26 Kantone niederschlägt, die den Bund bilden, sondern auch auf Gemeindeebene (es gibt deren rund 3000). Eine

weitere Dimension kultureller Vielfalt bildet die Anziehungskraft der soziokulturellen Pole Deutschland, Frankreich und Italien, die vor allem via das Medium des Fernsehens und der Wochenpresse in den ihnen sprachlich zugehörigen Gebieten präsent sind.

Unter diesem Gesichtspunkt haben die Einwanderungswellen (italienische Fremdarbeiter, Spanier, Portugiesen, Jugoslawen, Türken, Asylbewerber aus einer Vielzahl von Ländern), die sich seit den 60er Jahren abgelöst und der Schweiz eine zusätzliche Einwohnerzahl von etwa einer Million gebracht haben (bei einer einheimischen Bevölkerung von rund fünfeinhalb Millionen), nur neue Farben auf eine schon vorher recht bunte Palette aufgetragen.

Die Reaktionen der Lehrerschaft und der Bildungsverantwortlichen auf dieses neue Element soziokultureller Vielfältigkeit waren weniger heterogen, als dies angesichts der Zersplitterung der politischen und pädagogischen Landschaft hätte erwartet werden können.

Wenn sich auch verschiedene Entwicklungstempi, Widersprüche und gar Rückschläge feststellen lassen, so kann man doch eine *längerfristige Tendenz* feststellen hin zu einer Aufwertung dessen, was kulturell anders ist. Die Entwicklung der Schlüsselkonzepte zur Beschulung der Kinder ausländischer Herkunft seit den sechziger Jahren bis heute geschah schrittweise, mit Stufen, die zu benennen aufschlussreich ist: *Assimilation, Integration, Bewahrung von Sprache und Kultur des Herkunftslandes, interkulturelle Pädagogik*.

Der zurückgelegte Weg ist bemerkenswert, wenn er auch oft auf Anregung oder gar Druck von aussen in Angriff genommen worden ist (Initiativen der Emigrantenorganisationen, der politischen Behörden von Auswanderungsländern usw.).

Instabile Kontexte: eine Zukunft zwischen Bangen und Hoffen

Diese Publikation erscheint zu einer Zeit, in der sich ihre Herausgeber fragen, ob die Bildungswelt nicht vor schwerwiegenden *Entwicklungsbrüchen* steht, vor allem in bezug auf die Kontexte, in denen sie angesiedelt ist. Denn die nachfolgend aufgelisteten Elemente könnten zu *soziopolitischen und kulturellen Erschütterungen* führen, die ihrerseits nicht ohne Auswirkungen auf das Bildungswesen bleiben würden.

Seit dem Ende der achtziger Jahre hat der Zustrom von *Asylbewerbern* in der Schweiz massiv zugenommen, während traditionellerweise die Flüchtlinge und Asylsuchenden gegenüber den Arbeitsmigranten und ihren Familien quantitativ kaum ins Gewicht fielen. Zudem war die Unterscheidung zwischen den beiden Kategorien klar und eindeutig: politische Gründe bei den einen, wirtschaftliche bei den anderen.

Wie in anderen europäischen Staaten *verwischt* sich auch in der Schweiz dieses ehemals zumindest scheinbar so klare, aus zwei Komponenten bestehende *Bild der Migration*; dies als Folge ungelöster wirtschaftlicher Probleme vorwiegend im Süden und politischer Umwälzungen vorwiegend im Osten.

Nicht nur wird es schwieriger, die beiden Gruppen klar auseinanderzuhalten, sondern die weltpolitischen Ereignisse an den Rändern Europas könnten dazu führen, dass ganze Gruppen von Migranten von einer Kategorie in die andere kippen (z.B. Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien oder Kurden). Auch für die Schule verliert das Bild vom Ausländer an Schärfe. Handelte es sich ehemals um das Kind eines italienischen, spanischen oder türkischen Arbeiters, kulturell verschieden, aber vom sozialen Standpunkt und vom Grunde seines Hierseins her einfach einzuordnen (Eltern auf der Suche nach Beschäftigung), so wird das ausländische Kind heute zusehends fremder, man kann seine Identität schwerer fassen, man weiss nicht so genau, warum es hier ist und wie lange es bleiben wird.

Ein anderes Element ist die *Dynamik der europäischen Integration*; das Nein des Volks zum EWR am 6. Dezember 1992 wird ja kaum als letztes Wort in dieser Angelegenheit zu nehmen sein. Die kaum vermeidbare Integration in den europäischen Wirtschaftsraum, in welcher rechtlichen Form sie auch immer geschehen wird, und längerfristig die Integration in die Europäische Union sind nach wie vor die Perspektiven, auf die sich die mittel- und längerfristigen Szenarien ausrichten werden – trotz den isolationistischen Versuchungen und den Ängsten eines grossen Teils des Volkes und namentlich von Teilen der Gewerbetreibenden, der Bauern, der Grünen und der extremen Linken und Rechten.

Und eine Ausrichtung der Politik auf diese Szenarien wird nicht ohne Auswirkungen auf die Ausländerpolitik bleiben. Die herkömmlichen administrativen Kategorien (Saisoniers, Jahresaufenthalter, Niedergelassene, mit je spezifischen Rechten und Pflichten) werden wahrscheinlich zumindest für Bürger aus EU-Ländern (die ohnehin den Hauptharst der Ausländer in der Schweiz stellen) mittelfristig verschwinden. In dieser Perspektive wird das Prinzip der Freizügigkeit im Personenverkehr und der freien beruflichen Aktivität im europäischen Raum die strikte Reglementierung und die Kontrollen ablösen.

Was eine solche Entwicklung für die Einstellungen der Schweizer gegenüber den Ausländern und für die Beziehung verschiedener Kulturen untereinander bedeuten wird, darüber kann man geteilte Auffassungen vertreten.

Einerseits ist die Entwicklung einer gewissen *europäischen Identität* abzusehen. Auf der anderen Seite ist mit Reaktionsbildungen zu rechnen, mit Abwehr, Rückzug auf nationale und lokale Traditionen, wie sie im Abstimmungskampf um den EWR-Beitritt an den Tag getreten sind.

Diese Reaktionen könnten sich verbinden mit Ideengut, das aus anderen ideologischen Bereichen und aus anderen Zeiten stammt. Wir meinen hier die wieder auftauchenden Nationalismen, welche im ehemaligen Ostblock an die Stelle des Zentralismus getreten sind, die aber auch anderwärts virulent werden und expansiven politischen Bewegungen ideologisches und emotionales Brennmaterial liefern.

Es handelt sich hier wahrscheinlich um eines der beunruhigendsten Phänomene, welche die neunziger Jahre charakterisieren werden. Dies um so mehr, als gewisse politische Strömungen nicht davor zurückschrecken, das real vorhandene politische Unbehagen (welches unter anderem auch mit unsicheren wirtschaftlichen Perspektiven zu tun hat) nicht nur mit nationalistischem Gedankengut zu amalgamieren, sondern mit ideologischen Beständen (*faschistischen, nazistischen, rassistischen...*), die man unter den Trümmern der europäischen Geschichte endgültig begraben glaubte. Diese Rückgriffe haben um so leichteres Spiel, als sie auf den (einer gewissen Paradoxie nicht entbehrenden) Rückhalt eines doppelten *Integrismus* bauen können: eines christlichen einerseits («das christliche Abendland»), dem als Gegenpart und als nützliches Schreckgespenst ein islamischer gegenübersteht.

Weitere politische und soziale Bewegungen, die aus einer anderen Tradition stammen, könnten bei der Gestaltung einer neuen politischen Landschaft in Europa – und somit in der Schweiz – eine wichtige Rolle spielen. Hier sind einerseits die *ökologischen* Gruppierungen und Parteien zu nennen, die versucht sein könnten, über die natürliche Umwelt hinaus auch das lokale Kulturerbe unter Schutz stellen zu wollen. Andererseits ist auch an die *regionalistisch* orientierten Bewegungen zu denken, welche die Zerschlagung des Zentralstaats auf die Fahnen geschrieben haben und das «Jeder für sich» auf wirtschaftlichem, aber auch auf kulturellem Gebiet; sie erheben ihr Haupt vor allem in reichen und dynamischen Regionen (etwa in Norditalien mit den *Leghe*, oder in Katalonien).

Die Herausgeber dieses Bandes sind sich der Tatsache bewusst, dass *die Kontexte, in welchen sich das Bildungswesen dieses Landes befindet, raschen Veränderungen unterworfen sind*. Wir haben hier versucht, einige davon aufzuzeigen und ein Bild zu entwerfen, in welchem die hellen Farben ebenso präsent sind wie die dunklen.

Die Schule als ganze und die Haltung, die sie gegenüber den Fremden einnehmen wird, wird sich vermutlich in denselben Farben darstellen.

Damit meinen wir nicht, dass die Schule, ihre Lehrerinnen und Lehrer und ihr administratives Personal nur passiv auf die Veränderungen der gesellschaftlichen Kontexte reagieren. Im Gegenteil, sie sind an einem sensiblen Punkt angesiedelt, wo wichtige Entwicklungen der Gesellschaft von morgen vorgespurt werden.

Die Beiträge des ersten Teils

Die Arbeiten, von denen *Alan Wagner* berichtet, wurden im Rahmen des Centre for Educational Research and Innovation (CERI) der OECD durchgeführt; die OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) ist ein Zusammenschluss der entwickelten Länder mit liberaler Wirtschaftsordnung (Europa, Nordamerika, Japan, Australien und Neuseeland). Ein Blick auf die Entwicklungen in diesen Ländern zeigt, dass die Intensivierung der Wanderbewegungen während der letzten Jahrzehnte zu einer Zunahme ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt geführt hat. Die schweizerische Situation (welche in diesem Buch im Mittelpunkt stehen wird) ist somit kein Sonderfall. Wagner zeigt auf, dass diese Entwicklungen sich überall in der Schulung der Kinder aus den Minderheitengruppen niedergeschlagen haben.

Chronologisch gesehen, zeigt der Weg, den diese Länder eingeschlagen haben, eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten: Am Anfang stehen getrennte Schulen, darauf folgt eine Phase mit assimilativen Zielsetzungen, und schliesslich gelangt man zu einer Anerkennung der Möglichkeiten an pädagogischer Bereicherung, die von der Präsenz verschiedener Kulturen ausgehen kann.

Gitta Steiner-Khamsi zeichnet ein zusammenfassendes Bild von der Entwicklung der interkulturellen Pädagogik in der Schweiz, wobei sie den europäischen Hintergrund im Auge behält. Die positive Bewertung der interkulturellen Option wird in diesem Artikel unterstrichen durch die unverblünte Kritik an der herkömmlichen Politik und den traditionellen Einstellungen und Institutionen: am Ethnozentrismus der Aufnahmeländer (und der Schweiz im besonderen), an der pädagogischen Xenophilie als Reaktionsbildung auf die Xenophobie der Umgebung, an der paternalistischen Haltung den Ausländern gegenüber, an der Art, wie sich die Lehrerinnen und Lehrer aus der Problematik abgemeldet haben, an der Schwäche der Bildungsforschung in diesem Bereich sowie an den schwankenden Haltungen und der Entschlusslosigkeit der Politiker in solchen Fragen. Allgemein stellt Steiner-Khamsi fest, hinreichende pädagogische Konzepte, um der multikulturellen und vielsprachigen Realität der Schweiz adäquat zu begegnen, fehlten nach wie vor.

Der Beitrag von *Armin Gretler* gibt einen Überblick einerseits über bildungspolitische Empfehlungen und andererseits über gesamtschweizerisch tätige Institutionen auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung und Erziehung. An den sukzessiven Veränderungen der Empfehlungen der EDK zur «Schulung fremdsprachiger Kinder» von 1972 bis 1991 lassen sich die Etappen der bildungspolitischen Entwicklung und ihre zunehmende Differenzierung exemplarisch ablesen, während die Empfehlungen der Société pédagogique romande von 1983 und 1987 deutlich machen, dass die Ziele und Massnahmen verschiedene Ebenen betreffen, nämlich jene der Kinder, der Eltern, der Lehrpersonen und der Schule als Institution.

Walter Kurmann gibt uns Einblick in die Überlegungen eines Insiders der schweizerischen Bildungspolitik im Bereich der Schulung von Ausländerkindern – eines Insiders, der auch von der Hektik der Tagespolitik zurückzutreten vermag. Es gelingt ihm, die positiven Punkte der jüngsten Entwicklungen herauszuarbeiten (etwa das zunehmende Gewicht der interkulturellen Thematik in der Lehrerbildung), aber auch die noch ungelösten alten und neuen Probleme aufzuzeigen, so die Verunsicherung der Bildungsverantwortlichen angesichts des Herandrängens von Asylbewerberkindern an die Schulen.

Der Beitrag endet in Fragen zur Entwicklung der politischen Kontexte in Zusammenhang mit der europäischen Integration.

Der Text von *Anna Borkowsky* gibt demographische und statistische Präzisierungen zu den Migranten in der Schweiz: nationale und soziale Herkunft, Aufschlüsselung nach Bewilligungskategorien, Verteilung der Ausländerkinder im schweizerischen Bildungssystem.

Die Zahlen bestätigen die massive Präsenz von Ausländerkindern in der Schule, aber auch die Unterschiedlichkeit der Situationen nach Kantonen, nach Schulniveaus und nach Nationalitäten.

Der Beitrag von *Walo Hutmacher* steht in einer klassischen Tradition der Bildungssoziologie. Er zeigt auf (mit Daten der Genfer Schulstatistik im Rücken), dass der Schulerfolg viel mehr mit der sozialen Herkunft der Schüler zu tun hat als mit der nationalen Zugehörigkeit. Die überzufällige Häufigkeit von Schulversagen bei Ausländerkindern wäre somit Folge ihrer überhäufigen Zugehörigkeit zu den unteren Schichten. Hutmacher stellt auch Fragen zum Widerstand, auf welche diese Erklärung bei den Schulverantwortlichen trifft: Weshalb gehört die soziale Herkunft der Schüler in die Tabuzone?

Die Position Hutmachers gehört klar auf eine Seite der Kontroverse, die sich in der Schweiz (wie anderswo) im Lauf der ersten Hälfte der 80er Jahre entzündet hat. Am anderen Ende stehen jene, die auf «kulturelle» und allenfalls sprachliche Unterschiede zurückgreifen, um die ungleiche Verteilung von schulischem Misserfolg zu erklären; sie machen wohl eher den «mainstream» der interkulturellen Pädagogik aus.

Der Text von *Ursina Fried-Turnes* untersucht einen der Kontexte der Schulung von Ausländerkindern: jenen der Sprachenpolitik – einen Kontext von beträchtlichem Gewicht in einem offiziell viersprachigen Land wie der Schweiz.

Man muss sich vor Augen halten, dass die italienischen Immigrantinnen und Immigranten in der Schweiz wesentlich zahlreicher sind als die italienischsprachigen Schweizerinnen und Schweizer (aus dem Tessin und den italienischsprachigen Teilen

Graubündens). Zu erinnern ist auch an die Bedeutsamkeit des Prinzips der Territorialität in der Sprachenpolitik, welche in den 70er Jahren verhindert hat, dass sich in der Deutschschweiz italienischsprachige Schulen für die Kinder italienischer Immigranten entwickeln konnten.

Fried-Turnes legt ihrem Beitrag Überlegungen zur politischen Diskussion um eine Neufassung des Sprachenartikels in der Bundesverfassung zugrunde. Das Positivste an dieser Diskussion sieht sie in einer neu zum Ausdruck gekommenen Öffnung gegenüber Konzepten wie Bilingualismus und Interkulturalität.

Christiane Perregaux und *Florio Togni* schliesslich greifen das Thema jener Kinder auf, die ohne legalen Status in der Schweiz leben und sich daher vielerorts verstecken müssen. Sie stellen das Menschenrecht auf Bildung in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen und überprüfen die Politik der Kantone, aber auch einiger anderer Länder, im Hinblick auf dieses Grundrecht.

Bildung in multikulturellen Gesellschaften: Ansätze in den Ländern der OECD *

Alan P. Wagner

Einleitung

Die wachsenden internationalen Wanderungsbewegungen, begleitet von zunehmenden Diskussionen über die politischen Strategien der Länder ihnen gegenüber sowie über ihre ethnischen und sprachlichen Folgen, sind dabei, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen vieler OECD-Länder zu verändern. Die Bildungssysteme sind von diesen Veränderungen stark betroffen. Zum einen gilt es den schulischen Schwierigkeiten entgegenzutreten, welche Kinder aus ethnischen und sprachlichen Minderheiten haben, damit auch sie ihr wirtschaftliches, soziales und kulturelles Potential realisieren können; zum andern gilt es alle Schüler, «einheimische» wie «zugezogene», auf ein Leben in einer pluralistischen Gesellschaft vorzubereiten – in einer Gesellschaft, die einerseits durch die wirtschaftlichen und kulturellen Beiträge einer Vielzahl ethnischer und sprachlicher Gruppen bereichert wird, andererseits aber mit Konflikten fertig zu werden hat, die sich aus Praktiken ergeben, welche auf eine Art von institutionellem Rassismus hinauslaufen. Beide Aufgaben zwingen die Bildungsverantwortlichen dazu, die schulischen Strukturen, Vorgehensweisen und Programme zu überdenken.

Frühere Untersuchungen des CERI (Centre for Educational Research and Innovation) der Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) haben gezeigt, dass die Bildungssysteme nur sehr langsam begonnen haben, sich an die Bedürfnisse der Kinder aus sprachlichen und ethnischen Minderheiten wie auch an ihr Leistungspotential anzupassen (OECD, 1987a, 1987b, 1989, 1990). Obwohl einige positive Erfahrungen in expliziten Einwanderungsländern (d. h. Ländern, die sich

* Dieser Artikel fusst auf Expertenberichten von J. Cummins, K. Hakuta, D. Hopkins und E. Reid sowie auf Fallstudien, die vom oder für das CERI im Lauf der Jahre zum Thema «Bildung und kultureller und sprachlicher Pluralismus» (Projekt ECALP) erarbeitet worden sind. Die im Artikel geäusserten Meinungen entsprechen weder einem offiziellen Standpunkt der OECD noch jenem irgendeines Mitgliedlandes.

selber als kulturell und sprachlich heterogen definieren) nachgewiesen werden können, bestehen auch hier Unterschiede sowohl in der Breite, in welcher Kinder aus verschiedenen Herkunftsgruppen in die Versuche einbezogen worden sind, wie auch in den Schulleistungsniveaus, auf welche die Kinder aus den unterschiedlichen sprachlichen und ethnischen Gruppen gebracht werden konnten.

Nichtsdestoweniger ist es in etlichen Schulen gelungen, taugliche Ansätze für die Schulung von Kindern aus sprachlichen und ethnischen Minderheiten zu entwickeln und insbesondere auch die schulischen Abschlüsse von Kindern zu verbessern, die aus Gruppen mit traditionell unterdurchschnittlichen Leistungen stammen. Von diesen Schulen kann einiges gelernt werden: die von ihnen erarbeiteten Erfahrungen können Anregungen vermitteln, wie das Bildungswesen weiterzuentwickeln sein wird, um Kinder mit verschiedenem kulturellem und sprachlichem Hintergrund zu fördern.

DIE AUSGANGSLAGE FÜR POLITIK UND PRAXIS

Es ist klar, dass die Probleme und Herausforderungen, die sich aus der kulturellen und sprachlichen Vielfalt ergeben, sich über ein weites Feld erstrecken und die Gesellschaftspolitik ebenso betreffen wie die Bildungspolitik. Massnahmen auf beiden Ebenen können auf dem grundlegenden Versuch basieren, Kultur und Sprache von Minderheitengruppen zu bewahren. In einigen Ländern scheint dieser Versuch als Teil einer weitergehenden Problematik betrachtet zu werden, nämlich der Definition dessen, was es heisst, Mitglied einer bestimmten Gesellschaft zu sein – und dies sowohl in bezug auf gesellschaftliche Zielsetzungen wie auch auf individuelle Verantwortlichkeiten und, spezifischer, im Hinblick auf kulturelle und sprachliche Heterogenität.

Wenngleich diese Fragen an sich schon ihre Wichtigkeit haben, besteht daneben die viel konkretere Sorge um die schulischen Laufbahnen und Leistungen der Kinder, und insbesondere der Kinder aus kulturellen und sprachlichen Minderheiten. Der Begriff der Schulleistungen muss hier in weitem Sinn verstanden werden und soll Gebiete umfassen wie das Lösen von Problemen, eine positive Einstellung zur Arbeit, ethische Fragen, Fähigkeit zur Teilnahme in einer demokratischen Gemeinschaft wie natürlich auch kognitive Fertigkeiten und Wissensinhalte.

Die Begründung für diese konkrete Sorge um Schulleistungen ist einfach: für das Bestreben, eine demokratische Gemeinschaft zu stärken und auf wirtschaftlichem Gebiet im internationalen Wettkampf konkurrenzfähig zu bleiben, aber auch zur Förderung sozialer Gleichheit ist es unumgänglich, dass jedes Kind sich einen Fundus an Fertigkeiten, Kenntnissen und Einstellungen aneignet, die ihm in der Gesellschaft erfolgreich zu bestehen erlauben. In der Vermittlung dieses Fundus liegt die grund-

legende Aufgabe der Schule. Versagt sie beim Versuch, das Kind zu fördern, bis die Ziele auf kognitiver wie auch auf affektiver Ebene erreicht sind, so beeinträchtigt sie nicht nur die Lebenschancen des Kindes, sondern auch das mögliche gute Funktionieren der Gesellschaft und die Entwicklung der Wirtschaft des Landes.

EINIGE STREIFLICHTER

Obwohl das verfügbare statistische Material lückenhaft ist und die vorhandenen Trends nur teilweise wiedergibt, ist die Tatsache der starken quantitativen Zunahme von Kindern aus kulturellen und sprachlichen Minderheiten offensichtlich.

In *Europa* haben Wanderungsbewegungen von Arbeitern mit ihren Familien hin nach Gebieten anderer Kultur und Sprache seit Beginn der 70er Jahre rasch zugenommen. Auch in den 80er Jahren war das Wachstum immer noch markant (nach OECD, 1990):

«Die Tendenz (in den fremdländischen Populationen der meisten europäischen OECD-Länder) ist seit Mitte der 80er Jahre deutlich steigend. (...) Der Wachstumstrend für die ausländische Bevölkerung stellt ein Produkt dar aus der Nettoeinwanderung von Ausländern, dem natürlichen Wachstum der bereits früher eingewanderten Populationen und den Änderungen in der Staatsbürgerschaft.» (S. 16f.)

Zuwachsraten und Zusammensetzung der Ausländerpopulationen (und damit auch der Populationen von Schülern und Schülerinnen ausländischer Herkunft) sind von Land zu Land verschieden. Dennoch lässt sich aus den neueren Länderberichten, auf welchen das Continuous Reporting System in Migration (SOPEMI) der OECD basiert, ein anscheinend klarer Trend ablesen: jener zu wachsenden Gruppen von Ausländern mit zunehmend verschiedenartigem kulturellem und sprachlichem Hintergrund im Vergleich zu dem, was man früher gewohnt war. Beispiele aus den Berichten einiger Länder mögen dies veranschaulichen (OECD, 1990):

Belgien: «Die Nationalitätengruppen aus Nicht-EG-Ländern (von denen zwei Drittel aus Marokkanern und Türken bestehen) haben einen doppelt so hohen Anteil an Jugendlichen (rund 36 Prozent) als Gruppen aus andern EG-Ländern. Rund 45 Prozent der Ausländerinnen und Ausländer im Alter zwischen 0 und 14 Jahren sind Türken oder Marokkaner.» (S. 34)

Frankreich: «Die Einwanderung ganzer Familien (insgesamt 29'332 Personen) ging vor allem auf das Konto der marokkanischen Familien, welche rund 34 Prozent der Einwanderung nach Frankreich im

Jahr 1988 ausgemacht haben. Die Zahl der Asylbewerber stieg 1987 um 24 Prozent. (...) Die Gesuche des Jahres 1988 gehen zu 43 Prozent auf Personen aus Afrika und zu 44 Prozent auf Personen aus Asien zurück.» (a.a.O., S. 37f.)

Deutschland: «Die Zahl der Ausländer belief sich auf 4,241 Millionen im Jahr 1987 und auf 4,489 Millionen im Jahr 1988. (...) Der Aufwärtstrend bei den Geburten von Kindern ausländischer Herkunft hat angehalten. 9,2 Prozent der in Deutschland geborenen Kinder sind ausländischer Herkunft. Rund die Hälfte der in der Bundesrepublik geborenen Kinder von Ausländern sind Türken.» (a.a.O., S. 39)

Grossbritannien: Im Jahr 1988 ist die Zahl der Einwanderer zum ersten Male seit mehreren Jahren wieder leicht gestiegen. Es war eine Zunahme der Einwanderungen aus den Ländern des New Commonwealth und Pakistan sowie aus dem Nahen Osten zu beobachten. Die Zunahme der Einwanderer aus Afrika betrug 13,6 Prozent, verglichen mit einer Zunahme von 25 Prozent im Vorjahr. (...) Für die Jahre 1985–1987 lässt sich feststellen, dass rund 43 Prozent der ausländischen Bevölkerung im Vereinigten Königreich geboren sind. (...) Im Vergleich zur weissen Bevölkerung weisen alle ethnischen Minderheiten eine jugendliche Altersstruktur auf, besonders die Gruppe aus Pakistan und aus Bangladesh wie auch die Gruppe der Gemischtrassigen. Bei diesen Gruppen sind mehr als die Hälfte weniger als 16 Jahre alt.» (a.a.O., S. 57)

Italien: «Die Zahlen des Innenministeriums für die ausländische Wohnbevölkerung beliefen sich auf 331'665 für 1981 und auf 645'423 für 1988. (...) Die Zahl der Ausländerinnen und Ausländer mit Aufenthaltsbewilligung stieg allein im Jahr 1987 um nahezu 13 Prozent. (...) Die grössten Zunahmen waren 1987 zu verzeichnen für Einwanderer aus Afrika (Zunahme um 23 Prozent) und Asien (Zunahme um 15 Prozent), was die bisherigen Trends fortsetzt und die wachsende Bedeutung des Zuwanderungsstroms aus diesen Teilen der Welt bestätigt. (...) Vor zehn Jahren machten Afrikaner und Asiaten nur einen Viertel des Kontingents aus, das aus Nord- und Südamerika stammte; die beiden

Gruppen sind nun gleich gross. (...) Die Einwanderer konzentrieren sich in den grösseren Städten und Provinzen, wo das hohe Niveau an wirtschaftlicher Aktivität in den Bereichen Industrie, Landwirtschaft und Dienstleistungen fremde Arbeitskräfte anzieht.» (a.a.O., S. 45)

Niederlande: «Die Nettoeinwanderung ist von rund 40'000 im Jahr 1987 auf 36'874 im Jahr 1988 zurückgegangen. Dieser allgemeine Trend verdeckt jedoch sehr verschiedenartige Entwicklungen nach den Herkunftsregionen: Einem Rückgang der Anzahl Einwanderer aus EG-Ländern und Surinam steht ein Nettozuwachs an Türken und Marokkanern gegenüber. Dieser Zuwachs bei den legal zugewanderten Türken und Marokkanern resultierte vor allem aus Familiennachzügen.» (a.a.O., S. 45)

Norwegen: «Rund 40 Prozent der Einwanderer stammen aus Drittweltländern, und dieser Prozentsatz ist rasant angestiegen. Hauptherkunftsländer sind Pakistan, Vietnam, die Türkei und die Länder, aus welchen die Asylsuchenden stammen. (...) Die ausländische Wohnbevölkerung ist wesentlich jünger als die eingessene. Die Einwanderer, und ganz besonders die Einwanderer aus der Dritten Welt, sind meistens junge Erwachsene.» (a.a.O., S. 48)

Schweden: «Die Einwanderung hat 1988 und Anfang 1989 quantitativ ihr höchstes Niveau seit zwanzig Jahren erreicht. Radikale Veränderungen sind in der Zusammensetzung der Einwandererströme festzustellen: Kamen zu Beginn der 70er Jahre noch 80 Prozent der Einwanderer aus einem europäischen Land, so sind dies 1988 nur noch 44 Prozent.» (a.a.O., S. 52)

Schweiz: «Die seit 1984 festzustellende markante Zunahme der fest niedergelassenen Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz hat sich 1988 fortgesetzt. Eine Analyse der Zusammensetzung der Einwandererströme bestätigt die Vorherrschaft der Jugoslawen und Portugiesen (auf deren Konto zwei Drittel der Migrationsbilanz gehen), eine Verlangsamung der Einwanderung aus Spanien und einen Rückgang jener aus Italien.» (a.a.O., S. 52)

Spanien: «Ab den frühen achtziger Jahren war ein plötzlicher und schneller Anstieg der ausländischen Wohnbevölkerung in Spanien festzustellen. (...) Der Prozentsatz der in Spanien niedergelassenen Afrikanerinnen und Afrikaner hat sich innerhalb von acht Jahren mehr als verdoppelt (2,5 Prozent im Jahr 1980; 5,6 Prozent im Jahr 1988). Die Zahl der Marokkaner hat sich vervierfacht, die der Afrikaner aus Ländern südlich der Sahara (Guinea, Gambia, Ghana, Cabo Verde) vervielfacht.» (a.a.O., S. 49)

In den Vereinigten Staaten und Kanada war ebenfalls ein ständiger und bedeutender Zuwachs der Zahl von Familien und Kindern festzustellen, die ethnischen und sprachlichen Minderheiten zuzurechnen sind.

In den *Vereinigten Staaten* machen Kinder mit beschränkten Englischkenntnissen sechs Prozent der Schülerbevölkerung aus. Diese Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich tendenziell auf wenige Staaten und städtische Agglomerationen, wo sie bedeutende Anteile an der Gesamtpopulation bilden. In Kalifornien etwa stieg die Zahl der Schüler mit beschränkten Englischkenntnissen von 652'439 im Jahr 1988 auf über 740'000 im Jahr 1989, was teils mit Neuerungen in den Einwanderungsgesetzen zu tun hatte. Nichtsdestoweniger stieg in den letzten Jahren der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler jedes Jahr um sieben Prozent (nach NATIONAL COALITION OF ADVOCATES FOR STUDENTS, 1988). «Mehr als 52 Prozent der Kinder im staatlichen Schulsystem stammen aus ethnischen Minderheiten. (...) Eines von sechs Kindern im Staatsschulalter wurde in einem anderen Land geboren» (gemäss Times Educational Supplement vom 26. Juni 1990). In den fünfzehn grössten Bildungssystemen der USA werden gemäss den Prognosen die Kinder aus ethnischen Minderheiten in zehn Jahren 70 bis 96 Prozent der Schuleintritte ausmachen (NATIONAL COALITION, 1988).

In *Kanada* hat die Immigration auch aufgrund einer expliziten Einwanderungspolitik zugenommen. Im Jahr 1988 «kamen rund 43 Prozent der Einwanderer aus Asien und dem pazifischen Raum. (...) Dies ist ein in den letzten acht Jahren nie erreichter Prozentsatz» (OECD, 1990). Das Thema der Immigration hat einen hohen Stellenwert in Diskussionen über die Förderung oder Erhaltung des wirtschaftlichen Wachstums im Lande. Gemäss den Berechnungen müsste die Einwanderung nahezu doppelt so gross sein, um nur die bestehende Bevölkerungsgrösse zu erhalten. Um ein Bevölkerungswachstum von jährlich einem Prozent zu erreichen (eine von vielen angesichts der zunehmenden Überalterung der kanadischen Bevölkerung für notwendig erachtete Wachstumsrate), müsste sich die gegenwärtige Einwanderungsrate sogar etwa vervierfachen (auf etwa 650'000 pro Jahr).

DIE ANTWORT DER BILDUNGSSYSTEME

Kulturelle und sprachliche Vielfalt ist als Folge dieser Wanderungsbewegungen in vielen Regionen und Städten der OECD-Länder zur Normalität geworden. Die Antwort der Bildungssysteme auf diese Vielfältigkeit ist bisher ausgeblieben oder beschränkte sich auf zaghafte Versuche – mit vorhersagbar beschränkten Ergebnissen auf der Ebene der individuellen schulischen Laufbahnen von Kindern aus Minderheiten.¹

In den letzten vierzig Jahren hat sich bezüglich dieser Bemühungen (insbesondere in den nordeuropäischen Ländern, aber nicht nur dort) ein gewisses Muster abgezeichnet, welches es erlaubt, die gegenwärtigen Anstrengungen in einen historischen Rahmen zu stellen. Dieses Muster zeigt einen typischen Entwicklungsverlauf in den Einstellungen zu den sprachlichen und ethnischen Minderheiten und den mit ihnen zusammenhängenden Schulproblemen. Die Entwicklung beginnt bei *Ausschluss und Segregation* und verläuft über die Stufen *Assimilation* und *multikulturelles Bewusstsein* hin zu erneuerter Sorge um schulische *Chancengleichheit* und zu einer neuen Art von Bewusstsein, welches die sprachlichen und kulturellen Potentiale der Minderheitsgruppen als *Ressourcen* für eine Wirtschaft betrachtet, die weltweit immer mehr miteinander verflochten ist.²

- *Ausschluss und Segregation*

In den frühen Zeiten bedeutenderer Migrationsbewegungen wurden Kinder aus sprachlichen und ethnischen Minderheiten in spezielle Schulzüge mit besonderen

¹ Siehe etwa OECD/CERI, 1987a, 1987b, 1989. Die wichtigsten Schlussfolgerungen werden gestützt durch Resultate aus 15 verschiedenen Pilotprojekten, die hauptsächlich auf die EG-Empfehlung von 1977 zum Zweitsprachunterricht und zur Erhaltung von Sprache und Kultur des Herkunftslandes beruhen. Eine Bilanzierung der vergleichenden Evaluationsprojekte der EG gibt Anlass zur Vermutung, dass die Versuche von beschränktem Erfolg gekrönt waren. Diese Bilanz führte auch zum Schluss, dass die Antwort auf die Probleme der Ausländerkinder in Strategien zu finden ist, welche diese Kinder in die normalen Lehrprogramme integrieren; sie zeigte zudem die Wichtigkeit der Perspektive, welche Verschiedenheit als Herausforderung oder gar – für die EG-Mitgliedländer insbesondere im Hinblick auf eine verstärkte Integration – als Chance begreift. Siehe dazu: EUROPEAN COMMUNITY COMPARATIVE EVALUATION PROJECT, 1989.

² Die Terminologie ist unpräzise und enthält keine genügend klaren Definitionen, um wichtige Unterschiede in Politik und Praxis voneinander abzugrenzen. Neuere Ansätze in den Bemühungen, eine Antwort auf sprachliche und kulturelle Heterogenitäten in den Schulen zu finden, wurden als «multikulturell», «interkulturell» oder «antirassistisch» etikettiert. In Quebec etwa versteht man unter Interkulturalismus die Förderung harmonischer Beziehungen zwischen kulturellen Gruppen, ohne dass impliziert würde, diese Gruppen seien gleichwertig und hätten dieselben Rechte. Der Begriff der Multikulturalität wird nicht verwendet, gerade weil er eine Gleichwertigkeit der Gruppen implizieren würde; dies widerspräche dem Primat der Frankophonie in Quebec. Innerhalb Europas braucht der Europarat den Begriff «interkulturelle Erziehung» als allgemeine Bezeichnung für alle Änderungen, die sich in den Bildungssystemen aufdrängen, um den Rassismus zurückzudämmen und gleiche Bildungschancen für die Angehörigen aller ethnischen und sprachlichen Gruppen zu gewährleisten.

Lehrplänen eingewiesen. Eine Analyse schulstatistischer Daten aus einigen europäischen Ländern führte das CERI 1987 zu folgendem Schluss (OECD, 1987b):

«[Die disproportionierte Platzierung von Ausländerkindern in Sonderschulen] scheint über die Jahre hinweg ohne nennenswerte Fortschritte (in den Schülerleistungen) anzudauern und führt zu Benachteiligungen vor allem für Nationalitätengruppen, die noch nicht lange eingewandert sind und/oder deren Kultur weit von jener des Gastlandes entfernt ist.» (S. 32)

Das CERI schrieb ferner, jene Kinder würden Sonderklassen zugewiesen, weil sie aus Gründen der mangelnden Sprachbeherrschung im gegenwärtigen Zeitpunkt nicht fähig wären, dem normalen Programm zu folgen, oder weil davon ausgegangen würde, dass die Familien ohnehin bald einmal in ihre Heimat zurückkehrten. Die speziellen Züge und Klassen dienten aber auch den internen Bedürfnissen der Schulen, welche nicht wüssten, was sie mit den «andersartigen» Kindern anfangen sollten. Die Schulen suchten sich auf diese Weise der Verantwortung für die Erziehung der Migranten- und Minderheitenkinder zu entziehen. Diese Verantwortung verbleibe bei Sonderschullehrern, Behörden und Familien. Schlechte Schulergebnisse liessen sich aus dieser Perspektive nicht als Versagen der Schule interpretieren.

Während diese Strategie der Schulen und der Bildungssysteme für eine gewisse Zeit lang eine befriedigende Lösung dargestellt haben mag, bedeutete sie längerfristig «eine ernsthafte Bedrohung der Bildungslaufbahnen dieser Kinder» (OECD, 1987b, S. 33). Schulstatistiken zeigten auf, was sich daraus ergab (ebd.):

«[Auf der Sekundarstufe] ist für ausländische Kinder die Einschulungsrate in Schulzügen oder -typen, die weniger Qualifikationen voraussetzen oder eine weniger lange dauernde Ausbildung anbieten, jeweils höher als jene der einheimischen Schüler.»

- Über Assimilation zu multikulturellem Bewusstsein

In einer gewissen Anzahl Länder wurden politische Strategien zur Assimilation von Minderheiten entwickelt. Die schulischen Praktiken waren an einigen Orten recht restriktiv; so wurde Kindern aus sprachlichen Minderheiten manchmal der Gebrauch ihrer Muttersprache verboten, und Äusserungen der Herkunftskultur wurden bestraft (vgl. etwa EPSTEIN, 1977). Mit der Zeit wurden die assimilationistischen Strategien aber gemässiger und toleranter. Es wurden Strukturen geschaffen, die den Einwanderern und ihren Familien das Erlernen der Sprache des Gastlandes erleichterten. «Private Ethnizität» wurde ausserhalb der Schule und der anderen öffentlichen Institutionen mehr und mehr toleriert.

In noch jüngerer Zeit werden die Assimilationsanstrengungen oft begleitet von – oder gar ersetzt durch – Bemühungen der Schulen, Vorurteile und Diskriminierungen zu vermindern. In etlichen OECD-Ländern hat man sich bemüht, tendenziöse Texte aus Schulbüchern zu entfernen, die Lehrer für die Legitimität verschiedenartiger kultureller Blickwinkel zu sensibilisieren und die Eltern aus kulturellen und sprachlichen Minderheiten stärker in den Bildungsprozess einzubeziehen.

Während diese Bemühungen einen Fortschritt gegenüber dem Vorhergegangenen darstellten, hatten sie stets noch den Nachteil, üblicherweise in nach Sprache, Kultur oder Herkunftsland differenzierten Programmen durchgeführt zu werden. Obwohl diese Aktivitäten als «positive Diskriminierung» gedacht waren, also als Darstellung verschiedener Kulturen und Sprachen in einem positiven Licht, so entsprachen sie doch nicht den spezifischen Bildungsbedürfnissen der fremdsprachigen Kinder und waren auch nicht geeignet, sie einem erfolgreichen Verlauf ihrer Schullaufbahn näherzubringen. Einheimische und ausländische Kinder wurden verschiedenen Kategorien zugeordnet; es handelte sich um eine Segregation in neuer Form.

- *Chancengleichheit im internationalen Kontext*

In neuester Zeit hat sich das Interesse wieder verlagert auf die Entwicklung von Ansätzen, welche sich auf schulisches Leistungsverhalten in kulturell und sprachlich heterogenen Umgebungen ausrichten. Dieses Interesse liegt vermutlich begründet in einer verstärkten Sorge um Chancengleichheit im Bildungswesen und einem zunehmenden Bewusstsein, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt nicht ein Problem darstellen, sondern potentielle Ressourcen in einer international enger und enger verflochtenen Welt sind. Wie Lo Bianco schreibt:

«Im Bildungswesen ist es unterdessen alltäglich geworden, sprachliche und kulturelle Andersartigkeiten von Schülern nicht als Problem zu betrachten, das es zum Verschwinden zu bringen gälte, noch als etwas, worauf die Kinder nun eben ein Recht hätten, sondern als Ressourcen, die es zu pflegen und zu nutzen gilt – und zwar als intellektuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Ressourcen.» (Lo BIANCO, 1990)

Die vollständigen Implikationen, die Grenzen dieses Ansatzes und Strategien, welche ihn zu realisieren geeignet sind, müssen noch erforscht werden. Allen Strategien ist gemeinsam, dass sie den Aspekt des Verlaufs der schulischen Laufbahnen betonen.

Auf dem Weg zu einer neuen Theorie

Bisherige Forschungsergebnisse und Erfahrungen deuten darauf hin, dass Schulen und Bildungssysteme nach Lösungen suchen müssen, welche auf neuen Kriterien

aufbauen, die wiederum aufgrund veränderter Grundannahmen definiert werden müssen. Die Kriterien, welche die Entwicklung und die Verbreitung neuer und wirkungsvollerer Strategien von Bildung in kulturell und sprachlich heterogenen Situationen lenken sollen, müssen noch formuliert werden.

DAS OECD/CERI-Projekt

Ziel der zweiten Phase des OECD/CERI-Projekts «Education and Cultural and Linguistic Pluralism» (ECALP) ist die Beschaffung zusätzlicher Informationen über innovative Versuche an Schulen, welche starke Kontingente an Schülern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten aufweisen.

Der Ansatz des Projekts bedingte die Wahl der Fallstudienmethode; diese Studien wurden nach gemeinsamen Richtlinien der OECD in einer Reihe von Ländern durchgeführt. Die Fallstudie ist die geeignete Methode, weil sie eine vertiefte Analyse aller Aspekte erprobter innovativer Ansätze wie auch der Randbedingungen des Erfolgs erlaubt. Der weite geographische Raum, welchen die Fallstudien abdeckten, ist ungebräuchlich; er erlaubte jedoch die Berücksichtigung gänzlich verschiedener Innovationsansätze. Die gesammelten Fallstudien haben einerseits genügend gemeinsame Aspekte, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten; andererseits unterscheiden sie sich in frappantem Ausmass je nach den Eigenheiten, dem Kontext und den Zielen des ihnen zugrunde liegenden Innovationsansatzes.

Im Rahmen dieses Projekts wurden 24 Fallstudien durchgeführt. Die einzelnen Analysen sind reich an Details und liefern einerseits eine Vielfalt von Ratschlägen für Ansätze in verschiedenste Richtungen, mahnen andererseits aber auch zu Vorsicht bei bestimmten Strategien in bestimmten Kontexten. Während der ausführliche Bericht zum Projekt noch in Vorbereitung ist, zeichnen sich bei einem vorläufigen Quervergleich doch schon eine Reihe von Schlussfolgerungen ab für den Rahmen, innerhalb dessen neue Strategien für das Bildungswesen zu entwerfen sein werden.

ELEMENTE EINER UMFASSENDEN THEORIE

Ausgehend von dem, was frühere Untersuchungen als zur Verbesserung der Schulleistungen von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten geeignet und wirkungsvoll nachgewiesen hatten, fragten die Richtlinien des Fallstudienprojekts nach konkreten Versuchen und Erfahrungen vor allem in drei Bereichen: jenem der *Berücksichtigung der Problematik in den Lehrplänen*, jenem der *Schule-Eltern-* bzw. der *Schule-Gemeinschaft-Kontakte* und jenem der *Unterrichtsmethoden* und der *Schülerbewertung*. Die Analyse der Fallstudien verglich die ausgewählten Schulen in einem mehr globalen Sinn und behielt stets die weitergehenden Implikationen von

kultureller und sprachlicher Heterogenität im Auge; sie trug allerdings den erwähnten drei Aspekten besonders Rechnung.

– *Berücksichtigung der Problematik in den Lehrplänen*

Aus verschiedenen Gründen ist die Berücksichtigung der Problematik in den Lehrplänen einer der umstritteneren Aspekte in der Schulung von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten. In der Praxis stellt sich oft das Problem, dass die Lehrpläne überladen werden könnten, oder es entstehen weitergehende Diskussionen über Einwanderer und die Stellung der Ausländer überhaupt. Das Angebot einer Grundausbildung in zwei Sprachen beispielsweise führt zu Kontroversen, die sowohl in politischen wie in pädagogischen Begriffen geführt werden.

Es geht dabei weniger um technische als um kulturelle/sprachliche Fragen. Kinder aus Minderheiten fühlen sich in ihrem Selbstwertgefühl bestärkt und entwickeln ein Bewusstsein von Zugehörigkeit, wenn die Schule Respekt vor ihrem kulturellen und sprachlichen Hintergrund zeigt. Dieses Gefühl kann sich noch verstärken, wenn nicht nur Respekt demonstriert wird, sondern gar ein positives Interesse. Die Entwicklung positiver Einstellungen zu Kultur und Sprache von Minderheiten ist an sich schon erstrebenswert; derartige Einstellungen können allein schon zu einem verbesserten Klima und höheren Leistungen bei zugewanderten wie einheimischen Schülern führen, vor allem in einer Umgebung, wo sprachliche und kulturelle Vielfalt immer schneller zum Normalzustand wird.

Ein Blick auf die einschlägigen Versuche in den Fallstudien belegt die Bedeutung dieses weitergefassten Ansatzes. Die von den Schulen verfolgten Strategien können am besten verstanden werden, wenn man sie von der «Grundhaltung» der betreffenden eingesessenen Gesellschaft Minderheiten gegenüber und von den Zielen her betrachtet, welche zur Wahl der entsprechenden Strategien geführt haben. Was die sozialen Beziehungen betrifft, so reicht das Spektrum in der erwähnten Grundhaltung von «tolerant» bis hin zu «freundlich», wie das etwa die Sprachpolitiken zeigen (z.B. Strategien von «nur Englisch» in Connecticut, USA; Öffnung hin zum Japanischen in Banff, Alberta/Kanada). Die Ziele variieren von Assimilation (wie beispielsweise in den kanadischen Fallstudien) bis hin zur Förderung und Verwendung von Minderheitensprachen (etwa in den Fallstudien aus Wien und Kalifornien).

Die Grundhaltungen entsprechen auf dieser Ebene sehr deutlich den von den Schulen verfolgten Strategien. Hinsichtlich der Verwendung fremder Sprachen und des Zurschaustellens fremder Kulturzugehörigkeit sind Reaktionen möglich, die

innerhalb einer grossen Bandbreite variieren können. Das Kontinuum von Möglichkeiten kann durch folgende Punkte angedeutet werden:

- Zurschaustellung fremder Sprach- und Kulturzugehörigkeit werden bestraft (in keiner der Fallstudien gefunden);
- es wird Toleranz geübt gegenüber Manifestationen ausserhalb der Schule;
- die Verwendung der fremden Sprache im Klassenzimmer ist erlaubt;
- die fremde Sprache wird für individuelle Lernvorgänge verwendet;
- die Sprache wird als Fach gelehrt;
- es findet Unterricht in der fremden Sprache selber für alle Schüler statt.

In mehreren der kanadischen Fallstudien, so in Quebec und Alberta, wird die Sprache der Minderheiten toleriert, aber nicht gefördert. Immerhin sind die herrschenden Einstellungen als Fortschritt gegenüber der früher üblichen lokalen Praxis zu betrachten. Die sechs untersuchten australischen Sekundarschulen bieten allesamt verschiedene Sprachen als Unterrichtsfächer an (darunter auch Eingeborenen-sprachen). Minderheitensprachen finden als Unterrichtssprachen Verwendung in den Fallstudien-schulen in Kalifornien und in Slowenien.

- Schule-Eltern- bzw. Schule-Gemeinschaft-Kontakte

Es ist bekannt, dass Schülerleistungen wie auch die Effizienz der Schule als Institution durch höhere Beteiligung der Gemeinschaft, insbesondere der Eltern, gesteigert werden. Für Schulen mit grossen Kontingenten von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten ist es jedoch oft sehr schwierig, gute Schule-Eltern-Kontakte aufzubauen. Die Schwierigkeiten haben einerseits strukturelle Gründe, andererseits hängen sie mit Einstellungen zusammen – anscheinend oft auch mit negativen Einstellungen der Eltern aus Minderheiten der Schule gegenüber.

Es ist klarerweise nicht Aufgabe der Schule, sich in einen Wettbewerb mit den Eltern oder den Gruppierungen von sprachlichen und kulturellen Minderheiten zu stürzen. Die in der Schule angewandten Unterrichts- und Lernstrategien sind oft anders als die zu Hause verwendeten, und die Zielsetzungen der Schule stimmen oft nicht mit jenen der verschiedenen Gruppierungen überein. Meinungsverschiedenheiten sind unvermeidlich, und es ist keine Lösung, sich über die Differenzen hinwegzubetrügen oder zuzulassen, dass sich die Schule von einer nicht repräsentativen Gruppe über Gebühr unter Druck setzen lässt. Die Schule muss ihre Ziele und ihre Vorgehensweise den Eltern und ihren Gruppierungen explizit darlegen, ihnen aber auch zuhören und auf ihre Äusserungen reagieren.

Zwar sind schon viele Versuche unternommen worden, Quantität und Qualität der Schule-Eltern-Kontakte zu verbessern, aber nicht immer waren sie von Erfolg gekrönt.

In ihren Überlegungen zu den australischen Fallstudien haben Kalantzakis und Cope auf die wichtigsten Schwierigkeiten hingewiesen (KALANTZAKIS & COPE, 1990):

«Es bestehen Diskrepanzen zwischen der Partizipationsrhetorik vom Idealzustand und Problemen wie folgenden: Fähigkeit einer Gemeinschaft, am Schulgeschehen teilzunehmen; potentielle Konflikte zwischen der Vorstellung einer Gemeinschaft davon, wie eine Schule funktionieren soll, und den entsprechenden Auffassungen der Schulverantwortlichen; Zeit und materielle Voraussetzungen für Partizipation; potentielle Bedrohungen der Lehrerautonomie und -professionalität; die Tatsache, dass die kulturspezifische liberale Idee von Basisbeteiligung der Gemeinschaften häufig nicht mit den grundlegenden Erwartungen der Einwanderergemeinschaften zusammenfällt.» (a.a.O., S. 10)

Wenn man die Fallstudien näher ansieht, wird einem klar, dass es einen Unterschied zu machen gilt zwischen der Quantität von Schule-Elternhaus-Kontakten und der zugrundeliegenden Orientierung (oder «Rollendefinition») seitens der Schule gegenüber Eltern oder Elterngemeinschaften. Mit anderen Worten, Intensität und Häufigkeit der Kontakte sagen noch nichts aus über ihre Qualität und den Grad, wie sie in der Realität wirksam werden. Sensibilität für die Anliegen der Minderheitengemeinschaften kann vorkommen, ohne dass sich dies in der Häufigkeit von Kontakten äussern würde; umgekehrt kann es vorkommen, dass die Kontakte häufig sind, aber vor allem dazu dienen, bei den Eltern oder Gemeinschaften für Zustimmung zu den Massnahmen der Schule zu werben und die Stimme der potentiellen Partner zum Schweigen zu bringen.

Die Bandbreite von Schule-Gemeinschaft-Kontakten kann auf einem Spektrum angesiedelt werden, das durch folgende mögliche Haltungen gekennzeichnet wird:

- Beschränkung der Kontakte auf ein Minimum;
- Zurverfügungstellen von schulischer Infrastruktur für Zwecke der Gemeinschaft (beispielsweise für Sprachunterricht);
- kulturell und sprachlich adäquate Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus in bezug auf Erziehungsstrategien, Unterrichtsinhalte und Neuerungsbestrebungen;
- Einbezug der Eltern in zu Hause stattfindende Interaktionen und Aktivitäten, die geeignet sind, die schulische Integration der Kinder zu fördern. Diese Kommunikation kann auf Initiative der Lehrer, der Schule oder der Eltern zurückgehen; es geht aber um eine Art von kooperativer Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus;
- direkter Einbezug von Eltern oder Vertretern der Gemeinschaften im Unterricht (freiwillige Mitarbeit im Klassenzimmer, als Geschichtenerzähler oder sonstwie als Vermittler von kulturspezifischen Inhalten usw.);

- institutionalisierte Rolle der Gemeinschaften bei der Formulierung und Verwirklichung von Schulzielen.

Unter den in den Fallstudien vertretenen Schulen findet sich das Beispiel eines gemässigten Schule-Elternhaus-Kontakts im Fall von Lendava (Slowenien), wo die Eltern in bestimmte Schulaktivitäten einbezogen werden und die Lehrerinnen und Lehrer Hausbesuche machen. Dennoch ist dort die Sensibilität für Anliegen der Eltern und der Gemeinschaft recht hoch. Das «Community Liaison Programme» in der McKillop Girls High School (Australien) sieht ebenfalls ein gewisses Mass an Schule-Elternhaus-Kontakten vor, gestützt auf Hausbesuche und damit verbundene Neuerungsinitiativen durch einen «Sprachkoordinator». Interessanterweise scheint es in diesem Projekt nicht gelungen zu sein, Schule-Elternhaus-Kontakte auf der Ebene Lehrer(in)-Eltern aufzubauen, die eine gewisse Kontinuität aufwiesen.

Schule-Elternhaus-Kontakte in der Fallstudien-schule Banff (Alberta, Kanada) können als extensiv bezeichnet werden und geniessen eine starke institutionelle Verankerung. Das Engagement der Eltern bezieht sich auch auf Fragen der Schulverwaltung, und das Schulpersonal steht entsprechenden Elterninitiativen positiv gegenüber. Die Fallstudie berichtet, dass es vor allem die Mittelschichtangehörigen aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten sind, welche sich engagieren. Die zweisprachigen Programme in Healdsburg (Kalifornien) implizieren ebenfalls ausgedehnte Schule-Elternhaus-Kontakte, und die Stimme der Gemeinschaft wird von der Schule ernst genommen. Eltern lateinamerikanischer Herkunft scheinen sich dort bisher eher zögernd in Fragen der Schulverwaltung oder in Aktivitäten im Klassenzimmer zu engagieren; es werden aber Anstrengungen unternommen, diese Widerstände abzubauen. Die Tatsache, dass die im Programm engagierten Lehrer fliessend Spanisch sprechen, erleichtert den Kontakt (obwohl die Erfolgsaussichten noch höher wären, wenn auch andere für die Schule arbeitende Personen zweisprachig wären).

In der Fallstudien-schule in Quebec waren die Schule-Gemeinschaft-Beziehungen etwas weniger intensiv. Zwar arbeitet die Schule auf stärkeren Einbezug der Gemeinschaft hin; Hauptziel der Schule ist aber eine Eingliederung des Kindes in das frankophone Milieu. Diese Grundeinstellung scheint sich auf eine Partizipation der Gemeinschaft und generell auf die Schule-Gemeinschaft-Beziehungen ungünstig auszuwirken. Das «PELO», ein von der Regierung finanziertes Programm für Unterricht in Minderheitensprachen, scheint dem schulischen Programm eher aufgesetzt, als dass es sich in den allgemeinen Bildungsauftrag integrieren würde. Anscheinend sind die Lehrer für die Minderheitensprachen auf keine Weise ins Schulleben integriert und werden auch nicht für die Bemühungen herangezogen, die Schule-Gemeinschaft-Beziehungen zu verbessern.

- Unterrichtsgestaltung und Schülerbewertung

Unterrichtsgestaltung und Schülerbewertung sind zentrale Diskussionspunkte in der Auseinandersetzung über die Qualität des Bildungswesens. Die Sprache, in welcher der Unterricht stattfindet, und sprachliche Aspekte des Lehrplans sind weiter oben, unter dem Titel «Berücksichtigung der Problematik in den Lehrplänen», angesprochen worden. Es geht deshalb hier vor allem um Lehr- und Lernstrategien und die damit zusammenhängenden Evaluationsverfahren, wie sie von Schülern und Lehrern in der täglichen Praxis erlebt werden.

Es ist wichtig, dass man sich bei der Untersuchung von konkreten Schulversuchen stets vor Augen hält, wie scharf die Auseinandersetzungen sind, die in vielen Ländern über die geeigneten Unterrichtsstrategien für Kinder aus ethnischen und sprachlichen Minderheiten geführt werden. Die Kontroversen können häufig in recht hitzige Streitigkeiten ausarten (STEDMAN, 1987; BROOKOVER, 1987). An der Oberfläche geht es bei diesen Diskussionen oft um die geeigneten Unterrichtsmethoden und die richtigen Bewertungsstrategien, insbesondere in bezug auf Schulversager (was die Kinder von Immigranten und allgemein Kinder aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten einschliesst).

Tatsächlich haben die pädagogischen Kontroversen aber häufig eine politische Grundlage. Die unterschiedlichen Schlussfolgerungen basieren auf unterschiedlichen Werthaltungen, auf unterschiedlichen Sichtweisen davon, wie die Welt aussehen sollte, und auf unterschiedlichen Meinungen, wie sich diese Weltanschauungen in der Schule niederschlagen sollten. Wie schon bei der Frage der Berücksichtigung von minderheitenspezifischen Inhalten in den Lehrplänen oder jener der Bemühungen um verbesserte Kontakte zwischen Schulen und Familien oder ganzen Gemeinschaften von Minderheiten, kommen auch bezüglich der Unterrichtsmethoden und Schülerbeurteilungsstrategien die politischen Fragen mit mindestens demselben Gewicht ins Spiel wie die Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Vor dem Hintergrund der grundlegenden politischen Debatte lassen sich zwei pädagogische Extrempositionen in bezug auf Unterrichtsmethoden und Schülerbeurteilungsstrategien einander gegenüberstellen.

«**Wissensvermittlungspädagogik**». Dieser Ansatz definiert den Begriff des Lernens recht eng. Die Funktion der Schule wird als klar eingegrenzt betrachtet: Sie soll sich darauf konzentrieren, die Grundlagen von Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln, wobei die Beherrschung dieser Fähigkeiten mechanistisch operationalisiert wird. Vom Schüler wird erwartet, dass er in der Lage ist, die «Fakten» und die daraus abzuleitenden Prinzipien sich anzueignen, zu verstehen und zu reproduzieren. Die dazu gehörenden Schülerbeurteilungsstrategien basieren häufig auf

schulextern entwickelten und durchgeführten Tests, die es erlauben, die Schülerinnen und Schüler hierarchisch nach Fähigkeiten einzuordnen und mit jenen anderer Schulen zu vergleichen. Diese Bewertungen sollen den Schülern und ihren Eltern «zeigen, wo sie stehen», und sie zeigen angeblich auch auf, wie «gut» die Schule bzw. die Lehrer arbeiten.

«Interaktions-»/prozessorientierte Pädagogik. Bei diesem Ansatz ist die Verantwortung für die Curricula dezentralisiert und liegt bei den Schulen oder den einzelnen Lehrkräften, die ihre Klassen über Lerninhalte und Unterrichtsformen mitreden lassen. Das Spektrum des Lehrplans ist breiter und umfasst neben den elementaren Kulturtechniken auch Inhalte aus künstlerischen Bereichen, Umweltprobleme usw. Vom Schüler wird erwartet, dass er sich kritisch mit dem Gebotenen auseinandersetzt und auf eine Art reagiert, die zeigt, dass er die Fragen verinnerlicht hat und zu einer eigenen Ansicht darüber gekommen ist. Auf von aussen herangetragene Beurteilungskriterien wird weniger Gewicht gelegt; privilegiert werden Bewertungsansätze, welche auf positive Lernerfahrungen ausgerichtet sind und die sich stark auf das Urteil der Lehrerin bzw. des Lehrers oder gar auf Selbstbeurteilung durch den Schüler bzw. die Schülerin abstützen.

In unseren Fallstudien, welche vor allem innovative pädagogische Ansätze betreffen, dominieren tendenziell die ganzheitlichen, «interaktionistischen» Strategien. Die in der Fallstudien-schule in Wien verwendeten Unterrichtsmethoden zum Beispiel entsprechen deutlich diesem Ansatz. In der untersuchten einzelnen Klasse (erstes Schuljahr einer «nichtakademischen» Sekundarstufe) war der Unterricht so organisiert, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler äusserst aktiv waren. Gesprächskompetenz wurde systematisch trainiert durch Rollenspiele, mündliche Berichterstattung und «Gespräche im Kreis». Beurteilung gab es im Gewand von informellen «Tagebüchern» wie mit Hilfe von Tests; letzteren gingen aber ausgedehnte Übungsphasen voran, und sie bezogen sich auf ein zentrales Thema der vorausgehenden paar Lektionen. Die Schülerinnen und Schüler wurden mehr nach den Kriterien «Inhalt» und «Struktur» beurteilt als aufgrund von grammatischen und orthographischen Kriterien.

Die nichtselektive Upper Secondary School in Bradford (England), die Gegenstand einer Fallstudie war, entschied sich für einen gemeinsamen Lehrplan und Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen an Stelle der herkömmlichen Verfahrensweise, Gruppen gleichen Alters und gleicher Leistungsstärke zu bilden. Breite gewann der Unterricht auch durch das Engagement der Schule im zweisprachigen «Storybox»-Projekt. Dieses basiert auf den spezifischen Kenntnissen zweisprachiger Kinder und ihren Fertigkeiten in beiden Sprachen wie auch in der Fähigkeit, zwischen den beiden hin und her zu wechseln. Es ging noch weiter, indem es mit Hilfe von Puppenspielen

die Kinder zum häufigen, ungenierten Sprachwechsel ermutigte und es Kindern aus Minderheitengruppen ermöglichte, in der Schulklasse auf eine Art zu interagieren, wie es sonst undenkbar gewesen wäre.

In der Alianza-«Magnetschule» (Kalifornien) war eine Bewegung festzustellen hinweg von extern definierten Lehrplänen und -zielen mit ihren klar messbaren Lehrzielen, die durch standardisierte Tests kontrolliert werden können. Kooperative Lernformen und «zweisprachige Schulkameradschaften» traten an deren Stelle, und das Gewicht verlagerte sich vom Lernprodukt hin zum Lernprozess.

ZUSAMMENFASSENDE SCHLUSSÜBERLEGUNGEN

Demographische und wirtschaftliche Entwicklungen führen gemeinsam zur Notwendigkeit, sich über Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Situationen Gedanken zu machen. Ein Blick auf die unternommenen Versuche und die dabei gemachten Erfahrungen lässt den Schluss zu, dass die meisten Bildungssysteme die Aufgabe noch vor sich haben, ihre Ansätze und Ziele in der Richtung zu verändern, dass auch Kindern aus ethnischen und sprachlichen Minderheiten eine erfolgreiche Schullaufbahn möglich wird. Es gilt nun die Kriterien zu definieren, gemäss denen entsprechende Strategien entwickelt und implementiert werden können. Derartige Kriterien können gewonnen werden aus der Analyse der Erfahrungen in Schulen, welche in dieser Richtung Versuche unternommen haben. Die im CERI-Fallstudienprojekt «Education and Cultural and Linguistic Pluralism» untersuchten Schulen zeigen mögliche Ansätze auf.

Ein umfassender Ansatz

Zwar ist die Analyse der Fallstudien noch keineswegs abgeschlossen; ein vorläufiger Vergleich lässt dennoch gewisse Tendenzen erkennen und zeigt einige Prinzipien auf, nach denen erfolversprechende Ansätze entwickelt und implementiert werden könnten, Ansätze, die zu erhöhter schulischer Integration und zu verbesserten Schulleistungen speziell von Kindern aus kulturellen und sprachlichen Minderheiten führen sollten.

Der vielleicht deutlichste Eindruck, der sich aus den erwähnten Fallstudien ergibt, ist der Trend, einen stärkeren Einbezug von Schülern und Eltern in die Lehr- und Lernprozesse wie auch in die schulischen Entscheidungsmechanismen zu fördern. Es scheint auch ein Trend zu vermehrter Anerkennung und Verwendung von Minderheitensprachen in der Schule zu bestehen. Für die Angehörigen der Minderheiten-

gruppen besteht eine enge Verbindung zwischen diesen beiden Dingen. Wenn auch bezüglich der Lehrpläne oder intensiver Schule-Gemeinschaft-Kontakte nicht alle Schulen der Fallstudien auf dem nach heutigen Erkenntnissen fortgeschrittensten Stand sind, so ist ihre jeweilige Position doch immer als Fortschritt gegenüber dem zu betrachten, was in diesen Schulen ein paar Jahre zuvor üblich war.

Ein zweiter Eindruck bezieht sich auf die Bedeutung gewisser struktureller und organisatorischer Bedingungen für die Möglichkeit, innovative Strategien einzuführen und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Solche Faktoren sind unter anderen das Vorhandensein von Mitarbeitern in der Schule, welche selber aus den Minderheitengruppen stammen, und das gemeinsame Engagement aller in der Schule Beschäftigten bei der Verwirklichung der neuen Strategien.

Ein dritter Eindruck ist, dass die verwendeten Ansätze in den meisten Schulen stets bloss provisorisch sind. Sie spiegeln den je gegenwärtigen Stand der Erkenntnisse und die gegenwärtigen Bedürfnisse von Schülern, Lehrern und den weiteren Partnern wider. Im Laufe der Zeit passen sie sich neu sichtbar werdenden Bedürfnissen an, oder sie können fallengelassen werden, wenn sie sich als überholt erweisen.

Allgemein gesprochen, zeigen die Fallstudien eine grosse Komplexität und Breite in den verwendeten Ansätzen auf. Die Strategien gehen weit über Detailanpassungen im Unterricht oder in den Elternkontakten hinaus. Die qualitative wie auch die quantitative Dimension des Engagements von Eltern oder Gemeinschaften wird betont, der kulturelle und der sprachliche Hintergrund werden einbezogen, und die Partizipation von aussen schlägt sich im Unterricht nieder.

Auf einer anderen Ebene lassen die Versuche deutlich werden, wie sehr die Praxis in der Schule abhängig ist von der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in die sie eingebettet ist. Es wird sichtbar, dass die Einstellung einer Gemeinschaft zu kultureller und sprachlicher Andersartigkeit von grösserer Wichtigkeit ist als der sozioökonomische Status der einzelnen Familien oder das individuelle Entwicklungsniveau und der Stand der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes. Die gesellschaftlich relevanten Grundhaltungen sind bestimmend für die Entwicklung der politischen Strategien und der pädagogischen Praxis und deshalb auch entscheidend dafür, welche Initiativen überhaupt eine Chance auf Verwirklichung haben.

Diese Schlussfolgerungen zeigen die Faktoren auf, die es bei der Formulierung erfolversprechender Strategien und Praktiken bei der Schulung von Kindern aus kulturellen und sprachlichen Minderheiten im Auge zu behalten gilt.

Zur Geschichte und den Perspektiven der interkulturellen Pädagogik in der Schweiz und in Europa*

Gita Steiner-Khamisi

Die Schule ist seit dem späten 19. Jahrhundert vor die Aufgabe gestellt, Schüler¹ auf eine pluralistische Gesellschaft vorzubereiten. In den neueren Lehrplänen der Kantone ist dieser Auftrag ausdrücklich enthalten.

Dieser Beitrag untersucht die Entwicklung interkultureller Ansätze in der Schweiz, mit Schwergewicht auf der deutschsprachigen Schweiz. Ich habe den vorliegenden Beitrag 1988 verfasst und ihn wegen seines «historischen Wertes» in seiner ursprünglichen Fassung belassen. Inzwischen haben aber wesentliche Veränderungen auf dem Gebiet der interkulturellen Pädagogik in der Schweiz stattgefunden. Im Gegensatz zu den 80er Jahren scheint sie heute wenig Legitimationsprobleme mehr zu haben; in manchen Kantonen ist sie zum integralen Bestandteil der Lehrerbildung, Lehrerberatung und universitären Lehre und teilweise der Forschung geworden.

Der Beitrag ist also nicht nur ein Beitrag zur Geschichte der interkulturellen Pädagogik in der Schweiz, sondern ist selber schon datiert. Er reflektiert vor allem die Entstehungsgeschichte der interkulturellen Pädagogik und erfasst die wichtigsten Entwicklungen bis Ende der 80er Jahre. Im letzten Kapitel des Beitrags, «Fünf Jahre danach», sind die neuesten Diskussionen (bis 1993) angedeutet.

Der vorliegende Beitrag ist von folgender Frage geleitet: Inwiefern sind interkulturelle Ansätze in schweizerischen Bildungsstrukturen und -gremien auf kantonaler und eidgenössischer Ebene institutionalisiert? Aus Platzgründen ausgelassen werden die Geschichte der interkulturellen Ansätze innerhalb der gewerkschaftlichen,

* Anmerkung der Herausgeber: Beim vorliegenden Text handelt es sich um die im Einverständnis mit der Autorin gekürzte Fassung eines Beitrages. Die vollständige Fassung enthält vor allem eine ausgedehnten Teil «Die Stimme der Lehrerschaft im Spiegel ihrer Presse, 1978–1988», der auch quantitative Analysen umfasst.

¹ Wo geschlechtsneutrale Bezeichnungen den Text komplizieren würden oder unlesbar erscheinen liessen, wird die männliche Form verwendet. Frauen sind durchgängig angesprochen, auch wo männliche Bezeichnungen stehen.

kirchlichen und parteipolitischen Beratungsstellen sowie in den schulischen Beratungsstellen und den Berufsschulen der Einwandererorganisationen. Aus demselben Grund ausgespart sind die Aktivitäten sogenannter «gemischter Kommissionen», die auf kantonaler oder eidgenössischer Ebene für eine interkulturelle Bewegung richtungweisend sind. Die Gründung der Zeitschrift «Dialogos» im Jahr 1988 etwa ist ein solches vorbildliches Produkt gemeinsamer Arbeit in- und ausländischer Fachleute.

Im Gravitationsfeld grosser Sterne

In wohl keinem anderen pädagogischen Fachbereich sind so viele Begriffe mit politischem Wunschenken behaftet wie in der interkulturellen Pädagogik: aus Mehrsprachigen werden «Fremdsprachige», aus «Einwanderern» werden «Ausländer». Beschrieben, analysiert, assimiliert und integriert werden sie allemal vom Standort der Einheimischen aus. Das Machtgefälle zwischen In- und Ausländern zeigt sich in der Assimilations- und Integrationsleistung², die den Einwanderern abverlangt wird: Für Einwanderer bedeutet Assimilation, all jene Bindungen und Einstellungen aufgeben zu müssen, die ihre Annäherung an die schweizerische Lebensweise beeinträchtigen könnten; für Einheimische bedeutet Assimilation (der anderen), sich nicht verändern zu müssen.

BARKOWSKI (1984, S. 175) vergleicht diese ethnozentrische Haltung der Einheimischen mit der Gravitationswirkung grosser Himmelskörper. Die Aufnahmegesellschaft setzt er einem grossen Stern gleich, die Einwanderergruppen kleinen Asteroiden. Von der dominanten Kultur der Einheimischen geht eine ausserordentlich starke Anziehungskraft aus. Die kleinen Himmelskörper stürzen rettungslos und zwangsläufig in den grossen und werden Teil von ihm. Dass es anders sein könnte, beschreibt er ebenfalls:

«Himmelskörper haben dazu keine Alternative, Gesellschaften hingegen wohl: so könnte eine grosse Gesellschaft Gefallen finden an den Eigenheiten einer kleinen,

² Die Begriffe «Integration» und «Assimilation» werden in Anlehnung an HOFFMANN-NOWOTNY (1973) verwendet. «Assimilation» bedeutet Teilnahme an der Kultur wie z. B. an der Sprache des Einwanderungslandes. «Integration» hingegen wird als Teilhabe an der Gesellschaft auf der Bildungs-, Beschäftigungs- und Einkommensebene definiert. Diese Definitionen decken sich mit denjenigen anderer Migrationssoziologen: Assimilation bezieht sich auf den kulturellen und sprachlichen Annäherungsprozess; Integration misst den Zugang zu Statuspositionen der Gesellschaft im wirtschaftlichen, politischen und beruflichen Bereich. In der pädagogischen Fachliteratur werden die Begriffe oft unpräzise verwendet: sie werden auf derselben Dimension, reduziert auf kulturelle und sprachliche Aspekte, abgehandelt. Integration erscheint dann irrtümlicherweise als abgeschwächte Form von Assimilation.

diese schützen und einiges übernehmen wollen, sich selber dabei verändern, wie sich auch die kleinere verändern mag, und all dies ohne Zwang und Normendiktat.»

Im Gegensatz dazu interessiert bei der vorherrschenden Sichtweise, wie sich «Ausländer» in die schweizerische Gesellschaft assimilieren und integrieren lassen. Im Bildungswesen scheint es sich um dieses eine Thema zu drehen: Wie kann bloss die Schule so viele Fremdsprachige und Ausländer bewältigen? Wer so denkt, gerät in Panik, wenn sich in einzelnen Klassen das Mengenverhältnis umkehrt – wenn sich also die eingewanderten Schüler in der Mehrzahl befinden.

Nicht gestellt wird in der Regel die Frage, wie Schule und Berufsbildung gestaltet werden müssten, um Menschen verschiedener sprachlicher, sozialer und nationaler Herkunft gleiche Chancen in Ausbildung und Beruf zu ermöglichen.

Einige europäische Entwicklungen und Perspektiven

Die Empfehlungen europäischer Gremien können als Massstab für den europäischen Zeitgeist betreffend Bildungsfragen von Einwanderern betrachtet werden. Erst Mitte der 70er Jahre wurden Fragen der Erziehung und Bildung von Migranten in den Projekten des Europarats behandelt. Zuvor waren es hauptsächlich rechtliche Fragen, wie z. B. Sozialversicherung und Aufenthaltsstatus von Migranten, die eine einheitliche europäische Haltung, vor allem der sogenannten Aufnahmestaaten von ausländischen Arbeitskräften, als wünschenswert erscheinen liessen. Das erste Projekt des Europarats zur Schul- und Bildungssituation von Migranten befasste sich mit Interkulturalismus und Lehrerbildung (PORCHER, 1981). Zum Anschlussprojekt «L'éducation et le développement culturel des migrants» liegen über vierzig Publikationen mit Fallstudien, Tagungs- und Projektberichten vor (COUNCIL OF EUROPE, 1986).

Eine neue Stossrichtung europäischer Zusammenarbeit ist von der Europäischen Gemeinschaft ausgegangen. Die Furcht vor dem Aufschwung rechtsradikaler und fremdenfeindlicher Parteien war Motivation für die Bildung einer Arbeitsgruppe der Europäischen Gemeinschaft. Es ist zu erwarten, dass das von dieser Arbeitsgruppe bearbeitete Thema «Faschismus und Rassismus in Europa» (EVRIGENIS, 1986) vom Europarat aufgegriffen wird.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) umfasst auch Staaten ausserhalb Europas. Insbesondere die Mitwirkung von Experten aus den einflussreichen und traditionellen Einwanderungsstaaten USA, Kanada und Australien brachte wichtige Impulse für jene europäischen Staaten, die dem englischsprachigen Raum zugewandt sind. Bisher wurden drei grössere Publikationen zu diesem Thema herausgegeben (OECD, 1983, 1987b, 1987c, 1988; vgl. auch den vorangehenden Artikel von A. WAGNER).

Die bildungspolitischen Konzepte bezüglich der Berufsbildung von Migranten haben sich in den letzten dreissig Jahren beträchtlich verändert. Die unterschiedlichen Konzepte sind hauptsächlich auf die verschiedenen Phasen der Ausländer- und der Ausländerbeschäftigungspolitik zurückzuführen. Es lassen sich in grossen Zügen allgemeine Entwicklungen feststellen (vgl. BORRELLI & HOFF, 1987), die in allen europäischen «Aufnahmestaaten» stattgefunden haben:

In den 60er Jahren herrschte in allen europäischen «Aufnahmestaaten» die Vorstellung vor, dass die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte zeitlich befristet sei. Ein beschränkter Familiennachzug beispielsweise war eine Folge dieser Fehleinschätzung, die von den Betroffenen wie auch gleichermassen von den beiden Staaten, dem sogenannten «Entsende-» und dem «Aufnahmestaat», in den bilateralen Verträgen getroffen wurde. Die Erhaltung der Rückkehrbereitschaft war oberstes Ziel jeder Sozialpolitik für Migranten. Bildungsfragen wurden erst wichtig, als diese Vorstellung von Rotation fallengelassen wurde und die Familien nachgezogen oder erst im Aufnahmeland gegründet wurden. Die Schulpflicht der Kinder «ausländischer Arbeitnehmer» stellte neue Aufgaben an das Schulsystem. Wie weiter unten ausgeführt wird, wurde die Aufgabe grösstenteils als erfüllt betrachtet, als den Migrantenkindern Zusatzunterricht in der Sprache des Aufnahmelandes erteilt wurde.

Die Erwachsenenbildung setzte erst später ein, zu jenem Zeitpunkt, als durchgesetzt wurde, dass der Einwanderungsfluss mittels Einreisebeschränkungen stabilisiert werden musste. Ab Mitte der 70er Jahre mussten die Arbeitgeber mit der bestehenden Arbeitsbevölkerung auskommen. So wurde eine Schulung und Weiterbildung für einen marktgerechten Einsatz im entsprechenden Arbeitssegment sinnvoll.

Heute herrscht in allen europäischen Staaten das Bewusstsein vor, dass die Einwandererfamilien einen beständigen Teil der Wohn- und Arbeitsbevölkerung ausmachen. Fragen der Sicherheit von Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis, des Rechts auf politische Mitbestimmung und letztlich der Gleichbehandlung mit der einheimischen Bevölkerung rücken dementsprechend in den Vordergrund. Im Bildungsbereich werden zwei Bereiche als prioritär eingestuft: Einerseits wird die Abschaffung von Diskriminierungen und Vorurteilen gegenüber eingewanderten ethnischen Minderheiten gefordert, die im zwischenmenschlichen Bereich, aber auch in den Lehrplänen und den Bewertungs- und Selektionskriterien zutage treten. Andererseits wird, allerdings abgeschwächt, die Pflege des aus dem Herkunftsland mitgebrachten Kulturguts – speziell der Sprache – wichtig, nicht zur Erhaltung der Rückkehrbereitschaft, sondern unter anderem zur Bereicherung der «Aufnahmegesellschaft».

Die Analysen von FRIESENHAHN aus dem bundesdeutschen Raum und von LYNCH zur Lage in Grossbritannien sind Beispiele für die Beschreibung von Bildungskonzepten der vergangenen drei Jahrzehnte.

FRIESENHAHN (1989) vergleicht die Phasen der bundesdeutschen Migration mit jenen der Migrationsforschung, eingeschränkt auf den Bildungsbereich. Er unterscheidet folgende Migrationsphasen: Rotation (1955–1973), Integration (1974–1979) und Spaltung (ab 1980). Letztere ist durch die Polarisierung in der Ausländerfrage gekennzeichnet: Einerseits wächst in einigen Kreisen das Bewusstsein, dass die Bundesrepublik Deutschland faktisch zu einem Einwanderungsland geworden ist. Andererseits wird von einem grossen Teil der Bevölkerung auf die Rückkehrförderung und -forderung gesetzt. Den Wandel von einer Ausländerpädagogik zu einer Interkulturellen Pädagogik erachtet er als die jüngste Entwicklung in der bundesdeutschen Migrationsforschung.

LYNCH (1986) unterscheidet fünf chronologische und konzeptionelle Phasen in der Entwicklung der multikulturellen Erziehung in Grossbritannien, die er aus den britischen Migrationsphasen ableitet: (1) die «Laissez-faire»-Phase (Ende Zweiter Weltkrieg bis Anfang 60er Jahre), (2) Einwanderungsphase und Phase des Unterrichts in Englisch als Zweitsprache (bis in die Mitte der 70er Jahre), (3) Defizitphase (überlappend mit der 2. Phase), (4) multikulturelle Phase (ab Ende 70er Jahre), (5) antirassistische Phase (Mitte 80er Jahre). Den aufgeführten bildungspolitischen Konzeptionen liegen unterschiedliche sozialpolitische Modelle zum Verhältnis zwischen der Mehrheit und den ethnischen Minderheiten zugrunde. Die Vorstellung von kultureller Hegemonie habe in der Phase 1 dominiert, Assimilation in der Phase 2, Integration in der Phase 3 und kultureller Pluralismus in den Phasen 4 und 5.

Die europäische Integration hat im Bildungsbereich bereits neue Dimensionen einer europäischen Zusammenarbeit eröffnet. Die Freizügigkeit von Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis für Angehörige aus Staaten der Europäischen Gemeinschaft wird wahrscheinlich zu verstärkten Wanderungsbewegungen in den EG-Staaten führen. Für die Schweiz, die nicht zur EG gehört, drängt sich die Frage auf, ob sie zu einem Einwanderungsland wird, in dem sowohl die Aus- wie auch die Einwanderung erschwert sind und demzufolge die heute bestehende multiethnische Wohnbevölkerung konstant bleibt.

Die Doktrin von den speziellen Informations- und Bildungsbedürfnissen der Ausländer

Bevor auf die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik innerhalb der schweizerischen Institutionen – bei der Lehrerschaft, der Bildungsforschung und den Erziehungsbehörden – eingegangen wird, sollen die Forderungen der Betroffenen in einen geschichtlichen Zusammenhang gebracht werden. Es waren diese Forderungen und die darauffolgenden Reaktionen der schweizerischen Seite, die eine Ausländerpädagogik entstehen liessen.

Der ausländischen Seite ging es von Anfang an um gleiche Rechte und um den Abbau von Diskriminierungen in Schule und Berufsbildung. Die italienischen Vereinigungen verfolgten in den 60er Jahren drei Anliegen: (1) Schaffung eigener italienischer Volks- und Berufsschulen; (2) Senkung der Anzahl fremdsprachiger Schüler in Sonderklassen sowie in anspruchstiefen Schultypen und Berufsbildungszweigen; (3) Pflege und Erhalt der italienischen Muttersprache. Das erste Postulat, allerdings nur bezogen auf die Volksschulen, verlor an Aktualität und wurde fallengelassen, nachdem sich die meisten Familien dauerhaft in der Schweiz niedergelassen hatten. Die Erfüllung der zweiten und teils auch der dritten Forderung steht noch aus.

Die schweizerische Seite ihrerseits ist nicht untätig geblieben. Sie hat es verstanden, die Forderungen der ausländischen Seite in Informations- und Verständigungsprobleme umzuwandeln. Die nachfolgend aufgelisteten Fehlentwicklungen haben sich ereignet, weil «Ausländerarbeit» lange Zeit unter Ausschluss der Einwanderer geplant und durchgeführt wurde. Wir alle, die in der pädagogischen Arbeit aktiv waren und sind, haben streckenweise in guter Absicht Entwicklungen mitgetragen, deren längerfristige Auswirkungen wir zu wenig reflektiert haben. Der vorherrschende Aktivismus und die Konzeptlosigkeit bzw. der rasche Wandel der Konzepte hängen damit zusammen, dass es immer noch zu wenige sind, die sich für die Anliegen ethnischer Minderheiten einsetzen. Der bestehenden Fremdenfeindlichkeit wurde oft eine pädagogische Ausländerfreundlichkeit entgegengesetzt, die sich teilweise von der Lebenslage der Betroffenen losgelöst hatte. Die Hauptforderungen der ausländischen Seite wurden immer mehr verwischt. Planmässig und gründlich wurde dafür in vier Phasen das vermeintliche Informations- und Verständigungsproblem angegangen:

Phase 1: Kommunikationsbereitschaft zeigen

Den Lehrern und den kommunalen Schulbehörden wurde die engere Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern empfohlen. Lehrer und Eltern, Schulbehörden und Elternvertreter sollten sich gegenseitig kennenlernen und ihre Standpunkte darlegen. So wichtig eine solche Zusammenarbeit ist, so begrenzt blieb sie in diesem Fall. Sie kam über den persönlichen Kontakt kaum hinaus. Hierarchisches Gefälle und Abhängigkeitsbeziehungen verhinderten eine symmetrische Kommunikation.

Phase 2: Rollentausch

Die Rollen wurden vertauscht: Opfer waren nun nicht mehr die Kinder, die in anspruchsarmen Schultypen unterfordert wurden und ihre Schulpflicht absassen, sondern die Lehrer, die durch Fremdsprachige überbelastet waren. Von den aus-

ländischen Eltern wurde nun paradoxerweise verlangt, dass sie sich mit den Lehrern solidarisierten und verstehen lernten, warum ihre Kinder in anspruchstiefe Schultypen eingewiesen werden mussten. In dieser Phase beginnt sich eine Massnahmenpädagogik für Ausländer herauszubilden. Die Massnahmenpädagogik zielt darauf ab, die Belastung und Überforderung des Lehrers in Klassen mit hohem Ausländeranteil abzubauen. Die Forderung nach Herabsetzung der Klassengrössen bei fremdsprachigen Schülern wird laut. Jeder fremdsprachige Schüler solle beispielsweise doppelt zählen, weil er den Lehrer doppelt beanspruche. Zudem sollen Unterrichtsmaterialien und Fortbildungskurse für Lehrer entwickelt werden, die ihn bei der Bewältigung seiner zusätzlichen Aufgabe, der Förderung Fremdsprachiger, unterstützen. Bei all diesen Massnahmen rücken der Lehrer, besonders jener in Klassen mit hohem Ausländeranteil, und seine Bewältigung der neuen Situation in den Vordergrund; auf der Strecke bleiben die eingewanderten Schüler – und mit ihnen die Forderungen ihrer Eltern nach gerechter Eingliederung, beispielsweise durch altersgemässe Einstufung oder durch Verzicht auf Notengebung bei neu Zugezogenen.

Phase 3: Delegation des Problems an die Massnahmenpädagogik

Um die Belastung des Lehrers weiter abzubauen, wurde ein schulisches Ersatz- und Stützsystem für die belastendsten ausländischen Schüler eingerichtet, d. h. für solche mit Sprachschwierigkeiten. Die Gefahr, dass sich der Lehrer den Kindern mit Sprachschwierigkeiten zu sehr auf Kosten der anderen Schüler widmen müsste, war gebannt; den Eltern der anderen Kinder konnte versichert werden, dass das Leistungsniveau wegen der Fremdsprachigen nicht sinken würde. Es setzte ein Teufelskreis ein: durch die Delegation des Problems an Spezialeinrichtungen wurden die Toleranz der Klassenlehrer und ihr Wissen über Deutsch als Zweitsprache immer geringer. Der Lehrer konnte seine Unterrichtsmethode gleichermassen aufrecht erhalten wie seine Hausaufgabenpraxis. Einführungsklassen für neu Zugezogene, Deutschzusatzunterricht für Fremdsprachige und Aufgabenhilfe hatten aufzuholen, was der Klassenlehrer nicht einlöste. Auch die Elternabende konnte er wie gewohnt abhalten. Übersetzer besorgten das Nötige, nicht nur durch sprachliche, sondern auch durch kulturelle Vermittlerdienste.

Die Herausforderung durch die Einwanderung, die auch eine Chance für die Schule zur Erneuerung von innen heraus hätte sein können, wurde somit durch Neudefinition der Probleme als «spezielle Bildungsbedürfnisse» der Fremdsprachigen an ein elaboriertes paraschulisches System delegiert. Aufgabenhilfe, Deutsch als Fremdsprache, Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, Einführungsklassen für Fremdsprachige entfernten sich immer mehr vom regulären Schulbetrieb und entzogen sich der Verantwortung der Klassenlehrer. Spezielle Lehrkräfte oder Hilfslehrkräfte unterricht-

teten ausserhalb der ordentlichen Unterrichtszeit – meist unter unsicheren Arbeitsbedingungen, oft ohne spezifische Ausbildung – die fremdsprachigen Schüler. Zweisprachige Schüler, die den Deutschzusatzunterricht besuchten, wurden zu stigmatisierten, zweitklassigen Schülern. Dem Klassenlehrer wurde durch die Delegation seiner fremdsprachigen Schüler allmählich ganz die Chance genommen, auf die Zweisprachigkeit seiner Schüler zu reagieren.

Von den ausländischen Eltern wurde für die zusätzlichen Massnahmen Dankbarkeit erwartet. Einzelne Gemeinden erhoben Gebühren, selbst wenn sie damit gegen das Schulgesetz verstiessen. Dadurch sollten die ausländischen Eltern dazu erzogen werden, dem Zusatzunterricht die gebührende Wertschätzung entgegenzubringen. Kritik etwa an der Zuweisungspraxis oder der Dauer der Aufgabenhilfe und des Zusatzunterrichts war das Letzte, worauf man gefasst war. Schliesslich, so wurde argumentiert, seien die ausländischen Schüler gegenüber den einheimischen Kindern, etwa aus den bildungsfernen Schichten, privilegiert, denn letztere konnten auf keine solchen Zusatzmassnahmen zählen. Damit wurde das Bild des privilegierten fremdsprachigen Schülers geschaffen, was geeignet war, die bereits vorhandene Ausländerfeindlichkeit zu nähren.

Phase 4: Entmündigung und Exotisierung der Einwanderer

Das Verständnisproblem wurde auch bei den schweizerischen Lehrern ausgemacht. Sie sollten dafür sensibilisiert werden, wie schwer es ausländische Eltern hier hätten. Die kulturelle Distanz zum «Gastland» Schweiz wurde als die Hauptursache gesehen. Die «Türkisierung» der Ausländerfrage setzte ein, auch in der deutschsprachigen Schweiz. Die Produktion ausländerpädagogischer Literatur über die Herkunftsländer nahm ihren Lauf. In dieser Literatur herrschten zwei Grundhaltungen vor. Zum einen war da eine touristische und idyllisch verklärte Vorstellung von Familien im Mittelmeerraum, speziell aus der Türkei. Das Bild eines Türken, des «Türken unserer Sehnsucht», wurde geschaffen: «Der Türke unserer Sehnsucht ist der Deutsche unserer Sehnsucht. Er ist der Einwohner eines Zipfels des verlorenen Paradieses. (...) Er lebt in einer Grossfamilie in einem agrarischen Land, wo man von dem lebt, was man selbst anbaut und erntet, ohne es zwischendurch zu vergiften. Wo es bescheiden zugeht, aber jeder genug hat. Und auch noch genug, um dem Fremden ein Bett zu geben und ihn zu bewirten. Die Grossfamilie bietet Schutz und Geborgenheit, Wärme und Solidarität» (BARKOWSKI, 1984, S. 182).

Die zweite Grundhaltung war herablassend und bevormundend. In einer Sondernummer der Schweizerischen Lehrerzeitung wird den Lehrern beispielsweise zu den abweichenden (!) Verhaltensweisen türkischer Schüler – unter der Rubrik «Toiletten-gewohnheiten» – folgender Rat erteilt: «In der Regel werden zuerst Klagen der Mit-

schüler oder der für den Reinigungsdienst Verantwortlichen über die stark verschmutzten oder überschwemmten Toiletten laut. Die Lehrer sollten bei der Klärung der Ursachen behutsam vorgehen. Eine klare Information an die türkischen Kinder über die hiesigen Benützungsregeln der Toiletten ist angebracht. Andererseits sollten die Schweizer Mitschüler über die Körperreinigungsgewohnheiten in der Türkei informiert werden» (ANGEHRN-GHARBI, 1988, S. 38).

Zusammengefasst, kann in der Entstehung der Ausländerpädagogik also rückblickend folgender Prozess beobachtet werden: Die Anliegen der ausländischen Familien werden vorerst angehört. Dann werden die Opferrollen getauscht; die Opfer werden zur Belastung für ihre Lehrer. Die schwierigsten Fremdsprachigen, jene mit Verständigungsschwierigkeiten, werden an ein paraschulisches Ersatz- und Stützsystem delegiert. Die Forderungen der ausländischen Seite werden als Informationsproblem und als Missverständnis hingestellt. Die Ausländer bleiben ohne Mitspracherecht und werden exotisiert. Schliesslich wird ihnen das Gefühl vermittelt, dass sie Defizite und Informationslücken haben, die dank der speziellen Massnahmen der schweizerischen Seite überwunden werden könnten. Einzelne Kantone haben aus der beschriebenen anfänglichen Fehlentwicklung Lehren gezogen und sich von einer reinen Massnahmenpädagogik, die sich ausschliesslich an die ausländische Seite richtet, distanziert.

Die Stimme der Lehrerschaft im Spiegel ihrer Presse, 1978–1988

Um festzustellen, wie sich das Problembewusstsein bei den Lehrern in den letzten Jahren entwickelt hat, wurden die Jahrgänge 1978–1988 der beiden meistverbreiteten Lehrerzeitschriften beigezogen; es sind dies die Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ), das Organ des Schweizerischen Lehrervereins (SLV), einer Standesorganisation, und das «VPOD-Lehrermagazin», die Zeitschrift der im Verband des Personals öffentlicher Dienste gewerkschaftlich organisierten Lehrer.

Kurz zusammengefasst, zeigt die Analyse, dass die SLZ dem Problem fremdsprachiger Schüler in den Schulen in der Zeitspanne 1978–1987 relativ wenig Gewicht beimass; das Thema wurde ungefähr einmal jährlich jeweils in einem einzelnen Beitrag aufgegriffen. Nach einem Redaktionswechsel im August 1987 erhielt das Thema interkulturelle Pädagogik mehr Gewicht; in zwei Nummern des Jahres 1988 wird Interkulturelle Pädagogik als Schwerpunktthema aufgegriffen.

Im Gegensatz dazu enthielt fast jede Nummer der untersuchten Jahrgänge des VPOD-Lehrermagazins Beiträge zu Ausländerpädagogik und interkultureller Pädagogik; zudem erschienen vier diesem Thema gewidmete Sondernummern. Der Begriff «Ausländerpädagogik» wurde 1983, in der zweiten Sondernummer zum Thema, zugunsten des Begriffs «interkulturelle Pädagogik» fallengelassen. Seit dieser Sonder-

nummer werden im VPOD-Lehrermagazin laufend interkulturelle Schulprojekte, Schulentwicklungen und inhaltliche Kontroversen vorgestellt. Dank der kontinuierlichen Berichterstattung entfällt auch das Bedürfnis, die interkulturelle Pädagogik stets von neuem zu legitimieren: vielmehr werden einem als informiert vorausgesetzten Leser die verschiedenen, teils sich ergänzenden, teils sich widersprechenden Modelle zugemutet. Feststellbar ist eine Entwicklung hin von den hohen Erwartungen der 70er Jahre hin zu realistischeren Ansprüchen.

Bei allen Unterschieden zwischen der SLZ- und der VPOD-Lehrerschaft gibt es aber auch Gemeinsamkeiten. Die Einwanderung in die Schweiz stellte alle Lehrer vor neue Anforderungen, auf die sie von ihrer Ausbildung her nicht vorbereitet waren. Neue Fragen, die auftauchten, waren etwa die Hausaufgabenpraxis und die Überprüfung der Frage, ob dabei elterliche Beteiligung vorausgesetzt wurde, oder die Vermittlung von Deutsch als Zweit- statt als Erstsprache. Zum Berufsethos aller Lehrer scheint zudem zu gehören, keine persönlichen Anliegen zu formulieren, sondern Hilfen stets «im Interesse des Kindes» zu fordern. Wichtige Anliegen der Lehrer waren anfänglich kleinere Klassen, der Einsatz von Stützlehrkräften und geeignete Unterrichtsmaterialien für Klassen mit hohem Fremdsprachigenanteil.

Beide Lehrerorganisationen rückten in ihren Stellungnahmen und Analysen die Lage des ausländischen Schülers und seiner Familie in den Vordergrund und gingen dabei von einem einfachen Defizitmodell aus. Ein wichtiger Unterschied bestand jedoch von Anbeginn: im Gegensatz zum SLV sprach die VPOD-Lehrerorganisation stets auch von den Rechten der ausländischen Familien, insbesondere von einem Mitsprache- und Beratungsrecht in Belangen der kommunalen Schulbehörden und vom Recht, die eigene Sprache und Kultur zu bewahren.

Daneben herrschte bei beiden Organisationen jenes Defizitmodell vor, in dem die bilingual-bikulturelle Situation der Einwandererfamilien primär als Problem gesehen wird. Zweisprachigkeit wurde als «doppelte Halbsprachigkeit» und der multikulturelle Erfahrungshorizont als «Weder-noch-Situation» abgetan.

Auf beiden Seiten richteten sich die Forderungen ausschliesslich an die Behörden und die Institutionen der Lehrerbildung und -beratung, nicht aber an die eigenen Organisationen. SLZ wie Lehrermagazin forderten Massnahmen vorwiegend auf drei Ebenen: (1) Beratung und Qualifikation der Lehrerschaft; (2) Elterninformation und -zusammenarbeit; (3) Ausbau des paraschulischen Stützsystems. Beim VPOD kommen Forderungen auf dem Gebiet der Eltern- und Minderheitenrechte hinzu.

Was die ersten drei Forderungen betrifft, so sind sie unterdessen überall hinlänglich bekannt, akzeptiert und teils auch erfüllt. Die Bilanz der letzten Jahre zeigt aber, dass Entlastungsmassnahmen für Lehrer allein noch keine Verbesserung für die betroffenen Schülergruppen bringen. Ausländische Schüler werden heute in kleineren Klas-

sen unterrichtet, häufiger zusätzlich gefördert und von besser qualifiziertem Personal unterrichtet. Ihr Anteil in anspruchssarmen Schultypen und in Sonderklassen ist sich aber ungefähr gleichgeblieben.

Interkulturelle Bildungsforschung – ein Randgebiet?

Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (Edo Poggia) und die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Armin Gretler) haben eine sehr nützliche Rolle darin gespielt, interessierte Forscher an einen Tisch zu bringen und den Informationsfluss unter ihnen aufrecht zu erhalten. Es wurden Zusammenkünfte zwischen ausländischen und schweizerischen Lehrern initiiert und Material und Impulse für die bilateralen Verhandlungen mit den Herkunftsländern produziert. Die Gruppe hat sich inzwischen aufgelöst. Stattdessen wurde die Gruppe «Interkulturelle Aspekte der Erziehung» als Arbeitsgruppe der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung ins Leben gerufen.

Zu erwähnen ist, dass grundlegende Impulse zur Entwicklung interkultureller Bildungskonzepte in Europa aus der Schweiz kamen. Das erste Europarat-Projekt zur Schul- und Bildungssituation von Einwanderern befasste sich mit Interkulturalismus und Lehrerbildung (vgl. PORCHER, 1981) und wurde 1975–1981 unter der Leitung der Genferin Micheline Rey-von Allmen durchgeführt.

GRETLE (1987) konnte für den Zeitraum 1976–1986 in der Schweiz ganze 30 Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der interkulturellen Pädagogik registrieren. Davon waren fünf Sechstel nicht gefördert, sondern erst noch mit keinen oder geringen Kosten verbunden, da sie als Lizentiats-, Dissertations- oder Entwicklungsarbeiten verfasst wurden. Bleiben also in einem Zeitraum von elf Jahren ganze fünf Projekte, die mit finanziellen Mitteln und einer gewissen Kontinuität eine interkulturelle Fragestellung verfolgen konnten. Im Vergleich: in der BRD wurden von 1970 bis 1984 rund 250 Modell- und Forschungsvorhaben im Ausländerbereich mit insgesamt 360 Millionen DM (je 180 Mio. von Bund und Ländern) gefördert (PIAZOLO, 1987).

Die Erwartung, im Forschungsprogramm «Nationale Identität und kulturelle Vielfalt» des Schweizerischen Nationalfonds würde die Einwanderungssituation nicht nur berücksichtigt werden, sondern einen grossen Stellenwert haben, musste bereits beim Lesen des Ausschreibungstexts im Jahr 1986 in den Wind geschlagen werden. Bei einem Forschungsbudget von 12 Millionen Franken wurden nur zwei Projekte bewilligt, die sich mit Einwanderungsfragen befassen.³

³ Insgesamt wurden 44 Projekte bewilligt; folgende zwei befassen sich mit Einwanderungsfragen: Nr. 4.014 «Integration von Ausländern» (M. Ahrend) und Nr. 4.984 «Naturalisation et pluralisme culturel» (P. Centlivres)

Die Lage für Bildungsforscher auf dem Gebiet der interkulturellen Pädagogik hat sich seitdem immerhin verbessert. Einige einschlägige Forschungsvorhaben wurden vom Nationalfonds finanziell unterstützt.⁴

Der Vollständigkeit halber muss erwähnt werden, dass in der Schweiz ein Ungleichgewicht zwischen Lehre und Forschung besteht. Die Lehre reagierte viel rascher auf die Bedürfnisse der Praxis. Die Zahl der Seminare, Kurse und Vorlesungen zum Thema vermehrte sich sichtlich. So gab es an der Universität Zürich 1988 in fünf Fachbereichen (Soziologie, Pädagogik, Ethnologie, Psychologie und Rechtswissenschaft) Lehrveranstaltungen, die als Bestandteil einer interkulturellen Pädagogik verstanden werden können. Entsprechende Themen – z. B. Migrationssoziologie, Asylrecht, Ausländerpolitik, Ethnopädagogik, Identitätsbildung, Deutsch als Zweitsprache, umgesetzt in praxisrelevante Handlungsfelder – werden auch in der Lehrerbildung angeboten. 1988 führten im Kanton Zürich sämtliche Lehrerseminare sowie das Heilpädagogische Seminar und die Schule für soziale Arbeit Studenttage, Wahlfächer, Projektwochen oder Studienaufenthalte (in den Auswanderungsregionen) zum Thema «interkulturelle Pädagogik» durch.

Die Erziehungsbehörden und ihre Ausländerbeauftragten

Die Organisation von ausländerspezifischen Massnahmen, wie etwa Aufgabenhilfe und Deutschzusatzunterricht, wurde allmählich – wie die Massnahmen selbst – aus dem Schulbetrieb ausgegliedert. Auf kommunaler Ebene wurden die Aufgaben einzelnen, in der Regel besonders engagierten Lehrern übertragen, in selteneren Fällen Mitgliedern kommunaler Behörden. Weitere Aufgaben für diese Ausländerbeauftragten folgten: Herstellung des Kontakts zwischen ausländischen Eltern, Lehrern und Schulbehörden; Rekrutierung von Übersetzern für die Elternarbeit; Zuweisung neuzugezogener Fremdsprachiger in die verschiedenen Klassen; Initiierung von Informationsveranstaltungen und vieles andere mehr. In einzelnen Gemeinden gelang es den Ausländerbeauftragten, zu Vertrauenspersonen und Beratern sowohl für die ausländischen Eltern wie auch für die schweizerische Seite zu werden. Diese Funktion nahmen zum Teil auch die regionalen oder kommunalen Arbeitsgemeinschaften für Ausländerfragen wahr, welche Probleme mit Wohnungssuche, Steuererklärungen und ähnlichem lösen mussten und deshalb die Beratung in Schul- und Bildungsfragen nur am Rande ausüben konnten. Diese Ausländerberatungs-

⁴ Längerfristig wichtig ist auch der Umstand, dass der Schweizerische Wissenschaftsrat für seine Serie «Forschungspolitische Früherkennung» eine Expertise zum Thema interkulturelle Pädagogik erstellen liess (ALLEMANN-GHIONDA, C., 1988; siehe dazu auch ihren Beitrag «Welche Ziele für Forschung und Entwicklung?» in diesem Band; zur Situation der interkulturellen Bildungsforschung siehe auch den zweiten Beitrag von A. GRETHER). (Anm. der Herausgeber.)

stellen stehen in Verbindung mit dem Sekretariat der Stelle, die ehemals «Eidgenössische Konsultativkommission für Ausländerprobleme» hiess (heute: Eidgenössische Kommission für Ausländerfragen).

Die Ausländerbeauftragten in den Schulgemeinden koordinierten auf lokaler Ebene mit der Zeit sämtliche Massnahmen, die sich an die Fremdsprachigen – und nur an sie – richteten. Die Delegation dieses Massnahmenpakets für Fremdsprachige korrespondiert mit der Entstehung der Ausländerpädagogik.

Gleichzeitig mit dieser Bewegung «von unten», d. h. von den Schulgemeinden, gab es «oben» engagierte Chefbeamte, Schuldirektoren und Forschungskoordinatoren, die sich für die Errichtung ausländerpädagogischer Stellen stark machten. Viele unter ihnen waren oder sind Mitglieder jener Kommission, die unter dem Vorsitz von BBW und EDK mit den Herkunftsstaaten bilaterale Verhandlungen führt. Die kantonalen Erziehungsbehörden betrachten sie als Experten und Berater in Ausländerfragen. Für die engagierten Personen aus der Schulpraxis waren sie Ausländerfreunde und Mäzene, auf deren Einfluss man sich verlassen konnte.

Im Jahr 1986 wurde beim Sekretariat der EDK die Stelle eines Ausländerbeauftragten geschaffen.

Die einzelnen Kantone haben ihre Ausländerbeauftragten nach unterschiedlichen Modellen ins Schulsystem eingebunden. Die Kantone Genf und Zürich schufen innerhalb ihrer Erziehungsdirektionen Stellen, die sich mit den Schulfragen von Eingewanderten befassen. Die Kantone Aargau und Glarus haben Ausländerbeauftragte, die auf Teilzeitbasis oder stundenweise arbeiten. Einzelne Kantone, so Solothurn, erwägen die Errichtung einer Stelle für Ausländerpädagogik. Die meisten Kantone haben jedoch keine Fachstellen geschaffen, sondern Schulinspektoren (z. B. Basel-Landschaft) oder Beamte (Bern) beauftragt, bei nationalen Treffen als Kontaktpersonen zu wirken.

Die Arbeiten des Bereichs Ausländerpädagogik an der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich sind gut dokumentiert (vgl. Tätigkeitsberichte 1980–1985 und 1986–1987). Neben einem vielseitigen Dienstleistungsangebot für die Schulen werden unter anderem Konzepte für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte entwickelt, die sich an interkulturellen Ansätzen orientieren. (Siehe dazu den Beitrag von M. TRUNIGER in diesem Band.)

Die EDK und ihre Verhandlungen und Empfehlungen

Vor über 35 Jahren wurde in der bundesdeutschen Kultusministerkonferenz (der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz vergleichbar) erstmals der Schulbesuch ausländischer Kinder thematisiert. Es ging dabei um die Frage, ob Kinder

ausländischer Nationalitäten deutsche Schulen überhaupt besuchen *dürften*. Acht Bundesländer erliessen die Schulpflicht für ausländische Kinder, drei jedoch nur ein Gesetz, das den Besuch einer deutschen Schule fakultativ ermöglichte. Die ersten einwandererspezifischen Bildungsmassnahmen bezogen sich in den meisten Staaten auf Sprachenfragen.

In Grossbritannien wurde 1969 die erste nationale amtliche Richtlinie erlassen. Sie sah eine Beschränkung des Anteils von Einwandererkindern auf maximal 30 Prozent pro Schule vor. Schülertransporte mit Schulbussen waren die organisatorische Folge dieser Beschränkung. Sie wurde bis 1973 praktiziert.⁵

In den USA wurde 1973 ein Gerichtsurteil gefällt, das in einigen Bundesstaaten bilinguale Schulmodelle nach sich zog. Mit der neuen Entwicklung von Volksabstimmungen über «English-only»-Zusatzartikel in den Verfassungen einzelner Bundesstaaten ist jedoch die Weiterentwicklung zweisprachiger Schulmodelle gefährdet.⁶

In der Schweiz fällt der Kanton Solothurn den ersten amtlichen Entscheid, die Bildung von Ausländern betraf. Der Regierungsrat lehnte mit Beschluss vom 27. April 1962 das Gesuch des Italienischen Konsulats in Basel, der Missione cattolica in Solothurn und der Schulkommission Gerlafingen ab, eine Schule für die italienischen Kinder zu errichten. Interessant sind die Gründe für die Ablehnung (zitiert in CESDOC, 1988): «Durch die Bildung von Italienschulen würde (aber) die Assimilierung erschwert und der den fremden Staatsangehörigen eigene Hang zur Absonderung gefördert.» Ferner wurde damit argumentiert, auch die in Grenchen wohnhaften Welschschweizer hätten keine französischsprachige Klasse errichten dürfen. Als drittes wurde bilaterales Gegenrecht angeführt: «Es darf auch gesagt werden, dass die in Italien lebenden Schweizer keinerlei schulische Privilegien geniessen, auf die sich unsere italienischen Gastarbeiter beziehen können.» Stattdessen beschloss der

⁵ Dieselbe Massnahme, die in den USA in den 60er Jahren als erfolgreiches Instrument zur Bekämpfung der Rassensegregation betrachtet wurde, erntete in Grossbritannien Kritik. Das Gesetz wurde dort 1973 wieder aufgehoben, da es die ethnischen Minderheiten benachteiligte. Umhertransportiert wurden nämlich lediglich die Kinder von Einwanderern, währenddem weisse Kinder die Schule nach wie vor im Quartier besuchen konnten. Die Massnahme entpuppte sich zunehmend als Schutz der Einheimischen, die dazu beitrug, dass der englische Sprach- und Leistungsstandard in den Klassen nicht sinken musste.

⁶ Einige Eltern nichtenglischsprachiger chinesischer Schüler hatten Anfang der 70er Jahre die Schulbehörden von San Francisco angeklagt, ihren Kindern eine sinnvolle Erziehung zu verwehren, da sie in einer Sprache unterrichtet würden, die sie nicht verstanden. Das Urteil im Fall «Lau vs. Nichols» aus dem Jahr 1973 legte die Notwendigkeit einer zweisprachigen Bildung fest. In der Folge wurden Schulmodelle entwickelt, die in Gebieten mit einem hohen Anteil an Sprachminderheiten einer Gruppe (meist aus dem spanischsprachigen Raum) zweisprachigen Unterricht gewährleisteten. In einzelnen Bundesstaaten (so in Kalifornien, Colorado und Florida) wurden daraufhin durch Volksabstimmungen (1986 bzw. 1988) Zusatzartikel in die Verfassung aufgenommen, die Englisch als einzige Landessprache vorsehen.

Regierungsrat, die Integration italienischer Schüler in die Solothurner Schulen mittels Einführungskursen in die deutsche Sprache zu erleichtern.

Es vergingen zehn Jahre, bis die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren erstmals «Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder» erliess. Diese Richtlinien vom 2. November 1972 (EDK, 1979, S. 91f.) waren durch zwei komplementäre Stossrichtungen geprägt, die bis heute verfolgt werden.

Zum einen ist dies die Empfehlung an die Kantone, durch rasche und frühe Integration in die öffentlichen Schulen und durch Zusatzmassnahmen (Sprachunterricht und Aufgabenhilfe) «jede Diskriminierung von Fremdarbeiterkindern in der Schule zu vermeiden und diesen womöglich dieselben Aufstiegschancen zu eröffnen wie den Schweizer Kindern».

Der andere Entscheid war, für eine Finanzierung des Unterrichts in der Herkunftssprache nichts vorzukehren. Die Kantone wurden bloss aufgefordert, «im Hinblick auf eine allfällige Rückkehr ins Ursprungsland Massnahmen zur Verhinderung einer Entwurzelung zu treffen». Die Empfehlungen beziehen sich bis heute lediglich auf organisatorische Fragen, insbesondere auf die Integration der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in die Unterrichtszeit und auf einen Ausweis für Kursbesucher.

In der Muttersprachenfrage gingen die schweizerischen Behörden eine folgen-schwere Koalition mit den Behörden der Herkunftsländer ein, ohne die Anliegen der anderen Schulpartner – Eltern und Lehrerschaft – zu berücksichtigen. Nach geltender Regelung mischen sie sich nicht in die Angelegenheiten der ausländischen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur ein (und interessieren sich auch nicht dafür); andererseits dürfen von ausländischer Seite auch keine finanziellen Forderungen geltend gemacht werden.

Mit dieser Billiglösung wurde die Muttersprachförderung zur Sache der anderen. Anstellung der Lehrkräfte, Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und Finanzierung obliegen den Botschaften und Konsulaten der Ausländer in der Schweiz. Unbeachtet blieb der Wunsch der Eltern, Muttersprachförderung enger ins schweizerische Schulsystem einzubinden, um eine Anerkennung und Berücksichtigung seitens der schweizerischen Lehrerschaft zu erreichen. Eine Loslösung von den diplomatischen Vertretungen hätte auch der Tatsache Rechnung getragen, dass zwischen den Herkunftstaaten und ihren Auswanderern oft nicht unbeträchtliche politische Differenzen bestehen. Nicht ernst genommen wurde von den schweizerischen Behörden auch die Skepsis der schweizerischen Lehrerschaft gegenüber jenen Lehrern, die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur abhalten und von aussen in die Schulhäuser kommen. In den Empfehlungen von 1985 wurde lediglich die Rückkehrvorbereitung mittels Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur fallengelassen.

Die Grundsätze der EDK-Empfehlungen gehen auf die Zeiten einer aktiven Fremd- oder Gastarbeiterpolitik zurück. Seither ist die Schweiz zu einer Stabilisierungspolitik übergegangen, ist klargeworden, dass die Präsenz von Einwanderern ein Dauerphänomen ist, sind vier Überfremdungsinitiativen abgelehnt worden usw. Bis 1991 blieben die EDK-Empfehlungen aber im wesentlichen dieselben.

Vor allem fehlten vor 1991 in den Empfehlungen Elemente, die auf eine mehrsprachige oder multikulturelle Gesellschaft ausgerichtet gewesen wären. Interkulturelle Pädagogik schien in den Augen der EDK etwas zu sein, was ausschliesslich die fremdsprachigen Schüler anging⁷. Empfohlen wurden Massnahmen, die «unentgeltlich», «zusätzlich» und «ausserschulisch» sind und sich an ausländische Schüler richten. Daraus ergab sich ein Grundwiderspruch, auf den schon weiter oben hingewiesen wurde: Mittels eines ausserschulischen Stützsystems sollten die Integration in die Schule und die Angleichung der Ausbildungschancen vorangetrieben werden. Ausgelassen wurden sämtliche Empfehlungen, die eine Präsenz mehrsprachiger und eingewanderter Schüler institutionell – also bei Lehrplänen, Lehrmitteln, Anstellungsverhältnissen, Elternmitsprache – hätten verankern können.

Europäische Entwicklungen: Von einer Pädagogik für Ausländer zu einer Pädagogik für Einwanderer

Das Bewusstsein, dass sich die Zielländer der Arbeitsmigration und der Fluchtbewegungen faktisch zu Einwanderungsstaaten entwickelt haben, hat in allen europäischen Staaten nördlich der Schweiz zu einem bildungspolitischen Perspektivenwechsel geführt (vgl. FRIESENHAHN, 1989). Ethnische und sprachliche Minderheiten sind nicht mehr Fremde, die wieder weggehen werden, sondern Einwohner wie andere. Ihr Beitrag zur Mehrsprachigkeit und Multikulturalität ist beträchtlich. Die Assimilation als Zielvorstellung verliert an Wert. Erhaltung des Pluralismus und gleiche Bildungsrechte für alle sind die Werte, denen sich die Schule als soziale Institution verpflichtet. Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft richtet sich an alle Schüler.

Der nachfolgende Auszug aus dem Bericht des Erziehungsministeriums für England und Wales (SWANN, 1985, S. 769; Übersetzung: G. S.), der sich mit Bildungsfragen einer multiethnischen Gesellschaft befasst, veranschaulicht das Konzept einer Bildung für alle:

- a) «Im Bildungssystem muss ein grundlegender Wandel vollzogen werden. Es muss erkannt werden, dass das Problem nicht die Erziehung der Kinder aus ethnischen Minderheiten ist, sondern die aller Kinder.

⁷ Siehe zu den hier kommentierten EDK-Empfehlungen auch die unmittelbar folgenden Beiträge von GRETLE und KURMANN in diesem Band.

- b) Die britische Gesellschaft setzt sich aus mehreren Rassen und Kulturen zusammen, und alle Schüler müssen verstehen lernen, was das bedeutet.
- c) Diese Herausforderung kann nicht der gesonderten und unabhängig bestehenden Initiative lokaler Schulbehörden und Schulhäuser überlassen werden. Bisher haben sich nur solche mit einem beträchtlichen Anteil an Schülern aus ethnischen Minderheiten damit befasst, obwohl diese Themen sämtliche Schulen und alle Schüler betreffen.
- d) Erziehung ist mehr als die Bestärkung bestehender Überzeugungen, Wertvorstellungen und einer Identität, die das Kind zur Schule mitbringt.
- e) Es ist nötig, den Rassismus zu bekämpfen und überlieferte Mythen und Stereotype sowie ihre Einbettung in den Institutionen anzugehen.
- f) Multikulturelles Verständnis durchdringt sämtliche Aspekte des Schulalltags. Es kann nicht als separates Fach in die bestehende Schulpraxis eingegliedert werden.
- g) Nur so kann die Schule beginnen, das Ziel des Schulsystems, in der Bildung Gleichberechtigung für alle Schüler anzubieten, annähernd zu erfüllen.»

In der Schweiz sind Ansätze zu einer interkulturellen Pädagogik in einzelnen Kantonen und einzelnen Institutionen erkennbar. Von einem «interkulturellen Zeitgeist», der Bildungskonzepte, bildungspolitische Richtlinien und die Bildungspraxis durchdringen und prägen könnte, sind wir jedoch noch entfernt. Warum tut sich die interkulturelle Bewegung in der Schweiz so schwer? Weshalb ist die Entwicklung so spät und so zögernd? Die wichtigsten Gründe sind meiner Ansicht nach das Fehlen grosser Städte, die politische Rechtlosigkeit der Ausländer und das mangelnde Bewusstsein einer Einwanderungssituation in der Schweiz.

Soziale Unterschiede und die damit verbundenen Probleme und Ungerechtigkeiten können und müssen in Grossstädten eher ausgetragen werden. Ausländerfeindlichkeit und Rassismus treten dort eher in Form von Massenausschreitungen zutage, während sie sich in kleineren Gemeinschaften in anderen Formen ausdrücken. Zudem sind grosse Städte heute auf Zuwanderung angewiesen. Dazu Beispiele aus Wien, Frankfurt und London.

Wien braucht einen jährlichen Wachstumssaldo von 4100 Zuwanderern, um die Stadtbevölkerung auf einem Niveau von 1,5 Millionen zu sichern (FASSMANN & MÜNZ, 1989). Würde heute die Zuwanderung gestoppt, ginge die Bevölkerungszahl bis zum Jahr 2015 um ein Drittel, auf eine Million Einwohner, zurück.

Frankfurt: Die Wählerinitiative für den SPD-Spitzenkandidaten und dann auch gewählten Oberbürgermeister von Frankfurt, Volker Hauff, konterte im Kommunalwahlkampf 1989 das ausländerfeindliche Programm von NPD und CDU mit folgenden

einwanderungsfreundlichen Parolen: «Unser Goethe!? Wer macht eine Stadt bedeutend? Der in ihr geboren ist, oder der sich in ihr niederlässt?», und: «Frankfurt ist nicht Heimat, sondern Welt. Wer eine Metropole will, will auch eine multikulturelle Gesellschaft.» Tatsächlich wurde dann auch nach den Wahlen ein Amt für multikulturelle Angelegenheiten geschaffen, um Frankfurt als weltoffene Metropole zu erhalten. In der Verständigung zwischen Deutschen und Ausländern sollen damit neue, «ausserordentliche Akzente» gesetzt werden (NZZ vom 8./9. April 1989). Heute sind immerhin 29 Prozent der Bewohner Frankfurts Ausländer.

Drittes Beispiel: *London*. Der City Council hatte im letzten Jahr seines Bestehens (1985) London zur «antirassistischen Zone» erklärt (vgl. STEINER-KHAMSI, 1989a). Mit einem 860-Millionen-Pfund-Budget wurden Initiativgruppen, Dienstleistungsstellen für ethnische Minderheiten sowie andere Aktionen unterstützt. Plakate, Inserate und Fernsehwerbung mit der Botschaft «London against racism» und Aufrufen wie «Lasst uns gemeinsam den Rassismus aus der Stadt vertreiben» oder «Du hast die Macht, die schädliche Wirkung des Rassismus zu bekämpfen. Nutze sie!» wurden verbreitet.

Das Beispiel Grossbritannien illustriert übrigens gut die Bedeutung politischer Rechte bei der Durchsetzung eines multikulturellen Ansatzes. Bildungspolitische Richtlinien, die auf gleiche Bildungsrechte und die Bekämpfung des Rassismus ausgerichtet sind, sind deshalb so weit verbreitet, weil sich beide grossen Parteien, Tories wie Labour, um die Gunst der nichtangelsächsischen Wählerschaft bewerben müssen.

Fünf Jahre danach

Die wichtigsten Entwicklungen in der schweizerischen interkulturellen Pädagogik der vergangenen fünf Jahre, von 1988 bis 1993, habe ich an anderer Stelle ausführlich dokumentiert. An dieser Stelle werden die neuesten Entwicklungen – mit Verweis auf bestehende Analysen – lediglich zusammenfassend wiedergegeben.

Die Suche nach einem Theoriefundament und die sogenannte «multikulturelle Gesellschaft»

Die interkulturelle Pädagogik ist infolge der öffentlichen Diskussion über die «multikulturelle Gesellschaft» unerwartet ins Rampenlicht gerückt. Was die schweizerische interkulturelle Pädagogik seit über zehn Jahren propagiert und zum Teil praktiziert hat, Sensibilität und Verständnis für Angehörige fremder Kulturen, wurde Anfang der 90er Jahre zu einem politischen Programm. Nach einer anfänglichen Euphorie über das plötzlich erwachte Interesse am «Fremden» und an den «Fremden» machte sich auch unter interkulturellen Pädagoginnen und Pädagogen Ernüchterung breit. Es stellte sich die Frage, wem denn das Hervorheben kultureller Differenzen nützte und

ob sich daraus wirklich eine sinnvolle, antidiskriminatorische pädagogische Praxis ableiten lasse. Diese Bedenken gegenüber dem Nutzen eines kulturalistischen Paradigmas läutete eine zweite Phase selbstkritischer Reflexion ein. Ging es Anfang der 80er Jahre noch um die Suche nach Alternativen zum damals vorherrschenden Defizit- und Kompensationsansatz in der Ausländerpädagogik, so sind heute – meiner Ansicht nach – Ansätze gefragt, die einen Ausweg aus dem vorherrschenden kulturalistischen Theoriefundament der interkulturellen Pädagogik anbieten (STEINER-KHAMSI, 1992, 1994a, 1994b)

Die Professionalisierung und Institutionalisierung der interkulturellen Pädagogik

Vor allem in der deutschsprachigen Schweiz haben Erziehungsdirektionen und Lehrerseminarien zunehmend interkulturelle Erziehung in Form einschlägiger Ausbildungs-, Beratungs- und Koordinationsangebote berücksichtigt und manchenorts in entsprechenden Stellen etabliert. Zudem ist eine fortschreitende Qualifizierung und Professionalisierung, vorab der Lehrkräfte in «Deutsch als Zweitsprache» beziehungsweise der Deutschzusatzlehrerinnen, erkennbar. Die Eigendynamik, die sich aus einem solchen «paraschulischen Stütz- und Fördersystem für Fremdsprachige» ergibt, und zum Teil unerwünschte Nebeneffekte (z. B. Delegation an interkulturelle Experten und Expertinnen) ausgelöst hat, ist allerdings nicht zu verkennen (STEINER-KHAMSI, 1993a).

Dank den Koordinationsbestrebungen des Migrationssekretariats der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen (Walter Kurmann) besteht heute ein regelmässiger Erfahrungsaustausch zwischen den kantonalen Ausländerbeauftragten. Ebenso halte ich die von der EDK im Jahr 1991 erlassenen Richtlinien zur interkulturellen Erziehung für beachtlich.

In den vergangenen fünf Jahren hat die Institutionalisierung des interkulturellen Ansatzes Einzug in neue Territorien gehalten. Bis Mitte der achtziger Jahre wurde der interkulturelle Ansatz vor allem von Lehrerorganisationen, Schulbehörden, Lehrerbildungsinstitutionen und staatlichen internationalen Organisationen (Europarat, OECD, UNESCO, UNICEF) aufgenommen. Heute wird der interkulturelle Erziehungsansatz auch von Hilfswerken («Anti-Rassismus», «Nord-Süd-Dialog», «globale Erziehung») sowie von Schulen für soziale Arbeit und Sozialpädagogik («ethnozentrierte» und «transkulturelle» Sozialarbeit) vorangetrieben. Gerade im Bereich der Erarbeitung didaktischer Materialien und Lehrerbildungskonzepte haben die Schulstelle Dritte Welt, die Erklärung von Bern und das Forum «Schule für eine Welt» wertvolle Beiträge zur interkulturellen und anti-rassistischen Erziehung geleistet.

Nationale und eingewanderte Minderheiten

Die Bedeutung des «interkulturellen Erziehungsfaktors» hat sich seit Ende der 80er Jahre grundlegend gewandelt. Die Mitwirkung mittel- und osteuropäischer Staaten in gesamteuropäischen und internationalen Organisationen hat zur Folge, dass sich heute interkulturelle Pädagogik zunehmend auch mit Fragen von Menschen- und Minderheitenrechten auseinanderzusetzen hat (STEINER-KHAMSI, 1993c).

Vor allem unter den Linguisten und Linguistinnen an den Universitäten Basel (Forschungsgruppe von Georges Lüdi), Neuenburg (Bernard Py) und Bern (Iwar Werlen, Richard Watts) wird Zweisprachigkeit bereits seit einiger Zeit ganzheitlich erfasst, nämlich als Folge von schweizerischer Binnenmigration, als Folge von Sprachkontakten entlang der Grenzen der vier Sprachterritorien oder als Folge der Einwanderung. Die Diskussion über entsprechende Immersionsmodelle, die Zweisprachigkeit schulisch fördern, hat Ende der 80er Jahre begonnen.

Interkulturelle Bildungsforschung

Das 1991 ausgeschriebene Nationale Forschungsprogramm «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und angesichts der Probleme in der mehrsprachigen Schweiz» (NFP 33) hat nicht nur im Titel, sondern auch im Ausschreibungstext Fragen der Multikulturalität besonders hervorgehoben. Tatsächlich wurden mehrere Projekte zur interkulturellen Pädagogik eingereicht. Bis heute steht aber aus, ob diejenigen interkulturellen Projekte, die aus der Sicht der Expertenkommission förderungswürdig sind, auch wirklich gefördert werden.

Der Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung hat in den vergangenen fünf Jahren lediglich zwei Forschungsprojekte auf dem Gebiet der interkulturellen Bildungsforschung gefördert. Das erste Forschungsprojekt «Ethnizität und Mehrsprachigkeit – Grundlagenforschung auf dem Gebiet der interkulturellen Pädagogik» (G. Steiner-Khamisi), durchgeführt an den Universitäten London, Toronto und Berkeley (Kalifornien), wurde 1988 bis 1991 gefördert. Das zweite dreijährige Projekt, welches interkulturelle Erziehung in vier europäischen Staaten vergleicht (C. Allemann-Ghionda), hat 1993 begonnen. Darüber hinaus hat das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft die Durchführung einer Tagung zum Thema «Interkulturelle Erziehung und mehrsprachige Bildung» (März 1993, siehe STEINER-KHAMSI, 1993b) am Pädagogischen Institut der Universität Bern ermöglicht.

Ebenso ist zu berücksichtigen, dass interkulturelle Forschung in der Schweiz immer noch vorwiegend ausserhalb der Erziehungswissenschaften, vor allem in der Linguistik, der Ethnologie, der Soziologie und der Psychologie, angesiedelt ist und dort auch vom Nationalfonds gefördert wird. Mit Ausnahme der Forschungsgruppe um Pierre

Dasen, Universität Genf, beschränkt sich das Engagement erziehungswissenschaftlicher Institute auf Lehrveranstaltungen sowie auf zeitlich befristete Forschungsprojekte auf dem Gebiet der interkulturellen Pädagogik.

Integration der interkulturellen Pädagogik in die allgemeine Schulentwicklung

Einige Kantone haben Ende der 80er Jahre wichtige Schulreformen eingeleitet (etwa Lehrplanrevisionen, Reorganisation der Sekundarstufen I und II, integrative Modelle im Sonderklassenwesen). Die Tatsache, dass die interkulturelle Pädagogik nur einen sehr beschränkten oder gar keinen Einfluss auf die allgemeinen Schulreformen hatte, gab Anlass zu einer Evaluation gängiger interkultureller Einflussstrategien.

Beschränkt sich interkulturelle Pädagogik auf die Koordination und Professionalisierung des paraschulischen Förder- und Stützsystems für Fremdsprachige (Deutschzusatzunterricht, Einführungsklassen, Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur) oder kann sie dazu beitragen, Schulmodelle mitzuentwickeln, die allen Schülern und Schülerinnen zugute kommen? Die Aussonderung der interkulturellen Pädagogik veranlasste einige Kantone und Gemeinden dazu, eine Reintegration der interkulturellen Erziehung in die allgemeine Schulentwicklung vorzunehmen (STEINER-KHAMSI, 1993a).

Inzwischen lassen sich mehrere Beispiele für eine gelungene Integration interkultureller Ansätze in die allgemeine Schulentwicklung finden: das Zürcher Konzept der interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung, das ein Schwergewicht auf die interkulturelle Ausbildung der (Lehrerseminar-)Ausbildner und -Ausbildnerinnen legt, oder integrative Formen von Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur/Deutschzusatzunterricht im Schulhaus St. Johann in Basel und im Limmatschulhaus in Zürich.

Es wird eine Aufgabe der 90er Jahre sein, die Anforderungen an eine interkulturelle Erziehung in der Schulpraxis einzulösen; das Recht auf Zweisprachigkeit und das Recht auf Chancengleichheit. Konkret stehen heute nach wie vor dieselben Forderungen zur Diskussion, die bereits vor fünfzehn Jahren formuliert wurden: die Forderung, Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in den Lehrplan – mit allen finanziellen und curricularen Konsequenzen – einzubinden sowie die Bildungschancen von eingewanderten Schülergruppen zu erhöhen. Beides sind Forderungen, die inzwischen von beiden – in den vorangehenden Kapiteln des vorliegenden Beitrags ausführlich beschriebenen – nationalen Lehrerorganisationen, dem Dachverband schweizerischer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) sowie der im VPOD gewerkschaftlich organisierten Lehrerschaft⁸ vertreten werden.

⁸ LCH-Bulletin, 1991, 20-4, und VPOD-Magazin, 1/1992 und 83/1993

Empfehlungen und Institutionen auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung und Erziehung

Armin Gretler

Die Empfehlungen der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) zur Schulung fremdsprachiger Kinder

Die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz hat 1972, 1974, 1976, 1985 und letztmals 1991 Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder zuhanden der Kantone erlassen. Diesen Empfehlungen, die in mehreren Beiträgen in diesem Band erwähnt werden, liegen die folgenden bildungspolitischen Prinzipien zugrunde:

1. Alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder sind in die öffentlichen Schulen zu integrieren (1972).
2. Jede Diskriminierung ist zu vermeiden (1972).
3. Die Integration respektiert das Recht des Kindes, Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen (dieser Grundsatz wurde erst 1985 explizit formuliert).

Identifiziert man nun die im Lauf der Jahre hinzugekommenen Ergänzungen, so lässt sich ein interessanter Prozess zunehmender Differenzierung und Verfeinerung erkennen, der gleichzeitig die jeweils aktuellen Probleme bzw. ihre Erkennung und Anerkennung widerspiegelt.

1974 waren es folgende Ergänzungen:

- Sprachkurse schon im Kindergarten;
- Notwendigkeit, die Lehrerschaft in Lehrerbildung und -fortbildung auf die Betreuung der Gastarbeiterkinder vorzubereiten;
- in die Berufsberatung auch jene Gastarbeiterkinder einzubeziehen, die die letzte obligatorische Klasse wegen Schulschwierigkeiten nicht erreichen.

1976 wurde neu auf folgende Punkte Gewicht gelegt:

- allen Kindern (Schweizern wie Ausländern) soll ein einjähriger, womöglich zweijähriger Kindergartenbesuch ermöglicht werden (*damit betrifft erstmals eine Empfehlung in diesem Rahmen sowohl Ausländer- wie auch Schweizerkinder*);

- der unmittelbare Eintritt in die öffentlichen Schulen, unterstützt durch Förder- und Sprachkurse, ist den Einschulungsklassen vorzuziehen;
- bei Promotions- und Selektionsentscheiden ist die Fremdsprachigkeit angemessen zu berücksichtigen.

1985 werden sieben spezifische Punkte neu erwähnt:

- neuzugereisten Schülerinnen und Schülern der Oberstufe soll der Übertritt ins Berufsleben durch besondere Ausbildungsangebote erleichtert werden;
- das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur soll angemessen berücksichtigt werden (*damit wird erstmals auf eine spezifische Stärke der Ausländerkinder hingewiesen*);
- es ist zu vermeiden, dass fremdsprachige Kinder wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache in Hilfs- und Sonderklassen eingewiesen werden;
- die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrern und Lehrerinnen ist zu fördern;
- die Eltern sind in den Integrationsprozess ihrer Kinder einzubeziehen;
- Interkulturelle Kontakte und Unterrichtsformen sind auf allen Stufen zu ermöglichen und, wenn nötig, zu unterstützen (*damit wird erstmals der Begriff interkulturell verwendet, der die jüngsten pädagogischen Bemühungen in diesem Bereich prägt*);
- den Schulgemeinden wird empfohlen, Einrichtungen und das nötige Schulmaterial als wichtigen Integrationsbeitrag für die Belange der Bildung und Ausbildung der ausländischen Kinder und Erwachsenen zur Verfügung zu stellen (*damit werden nicht nur die Eltern, sondern die ausländischen Erwachsenen allgemein in die Empfehlungen miteinbezogen*).

1991 schliesslich kommen nochmals drei Punkte dazu:

- bei der Erarbeitung von Lehrmitteln, Lehrplänen und Stundentafeln sind die Bedürfnisse der fremdsprachigen Kinder und die Anliegen einer interkulturellen Erziehung aller Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen (*damit ist das heutige Anliegen «interkulturelle Erziehung aller Kinder» explizit angesprochen*);
- die Universitäten und andere Bildungsinstitutionen sind einzuladen, sich mit der Thematik der interkulturellen Erziehung zu befassen (*damit weist die EDK auf die Notwendigkeit von Forschung und Entwicklung in diesem Bereich hin*);
- den Kantonen wird empfohlen, kantonale Verantwortliche zu bestimmen und/oder Arbeitsstellen einzurichten, welche die Umsetzung der EDK-Empfehlungen fördern und koordinieren (*diese Empfehlung ist in einer Reihe von Kantonen schon seit längerer Zeit realisiert*).

Die Empfehlungen der Société pédagogique romande (SPR)

Die SPR, die Lehrer(innen)vereinigung der Suisse romande, hat sich erstmals 1983, anlässlich ihres Kongresses in Sion, zur Frage der Schulung fremdsprachiger Kinder geäußert. Waren die damaligen Empfehlungen noch ziemlich kurz und in allgemeiner Form gehalten, so sind jene des Delsberger Kongresses von 1987 weit spezifischer und differenzierter. Diese neuen Empfehlungen unterscheiden Ziele und Massnahmen auf verschiedenen Ebenen: Kinder, Eltern, Lehrerschaft, Schule als Institution.

In der Präambel ihrer Delsberger Erklärung verlangen die Delegierten der SPR – bei aller Anerkennung der schon unternommenen Anstrengungen – die vorrangige Verwirklichung folgender Ziele und Massnahmen:

«Für die Kinder:

1. *dass jedes fremdsprachige Kind während mindestens zweier Jahre das Recht auf spezifischen Französischunterricht hat;*
2. *dass seine schulische Beförderung während dieser zweier Jahre nicht gefährdet wird durch ungenügende Leistungen, die mit der noch mangelhaften Beherrschung der französischen Sprache zusammenhängen.*

Für die Eltern:

3. *dass die ausländischen Eltern besser in das schulische Leben ihrer Kinder einbezogen werden;*
4. *dass sie die Möglichkeit haben, sich bei schulischen Unterredungen von einer Drittperson begleiten zu lassen, die als Dolmetscher dienen kann;*
5. *dass ihnen die Möglichkeit geboten wird, selbst Französischkurse zu besuchen;*
6. *dass sie in den Schulpflegen bzw. Schulkommissionen zumindest mit beratender Stimme Einsitz nehmen können;*
7. *dass die behördlichen Texte in die verschiedenen Sprachen übersetzt werden.*

Für die Lehrerinnen und Lehrer:

8. *dass Gelegenheiten geschaffen werden, bei denen sich schweizerische und ausländische Lehrkräfte begegnen können, sei es in der Schule selbst, sei es bei gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen;*
9. *dass in allen Kantonen gemischte Kommissionen geschaffen werden, denen schweizerische und ausländische Lehrerinnen und Lehrer sowie schweizerische und ausländische Behördenvertreter angehören. Diese Kommissionen hätten sich mit allen Fragen betreffend die Schulung ausländischer Kinder zu befassen und insbesondere günstige Bedingungen für die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur zu schaffen;*

10. *dass die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen sowohl der Grundausbildung als auch der Fort- und Weiterbildung auf die verschiedenen Aspekte der Schulung ausländischer Kinder vorbereitet werden (Grundtatsachen der internationalen Wanderbewegungen, Interkulturalismus usw.).*
11. *dass die Französischlehrerinnen und -lehrer für nichtfranzösischsprachige Kinder eine Zusatzausbildung und Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch erhalten.*

Für die Schule als Institution:

12. *dass französischsprachige, aber sich spezifisch an fremdsprachige Kinder richtende Lehrmittel geschaffen werden;*
13. *dass den Lehrerinnen und Lehrern die Mittel zur Verfügung gestellt werden, die es ihnen gestatten, ihrem Unterricht eine interkulturelle Dimension zu geben.»*

Überblick über wichtige Institutionen auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung und Erziehung

Es wurde schon betont, dass die Verstärkung des Bezugs zwischen Forschung und Praxis auf dem Gebiet der interkulturellen Erziehung ein Hauptanliegen dieses Bandes ist. Darum soll versucht werden, einen Überblick über die wichtigsten auf nationaler Ebene tätigen Institutionen in diesem Bereich zu geben. Dieser Überblick wird ergänzt durch Hinweise auf entsprechende Aktivitäten in der Lehrerbildung und auf internationaler Ebene.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat schon vor längerer Zeit einen Beauftragten für die Schulung fremdsprachiger Kinder ernannt. Dieser präsidiert gleichzeitig die Konferenz der kantonalen Beauftragten, die zu Beginn des Jahres 1992 31 Mitglieder zählt. Nicht nur ist also – entsprechend der EDK-Empfehlung von 1991 – jeder Kanton in dieser Konferenz vertreten, einzelne Kantone verfügen sogar über zwei Beauftragte.

Die Kantone sind aber nicht nur auf ihrer eigenen und über die eben erwähnte Konferenz auf nationaler, sondern auch auf der mittleren Ebene der Regionen tätig. Ohne dass hier auf Einzelheiten eingegangen wird, sei exemplarisch die Kommission der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz für die Schulung fremdsprachiger Kinder genannt.

Alle Kantone haben ihre Beauftragten für Fragen der Ausländerkinder an unseren Schulen. In einigen Kantonen sind diese Beauftragten Leiter/innen oder Mitarbeiter/innen eigentlicher Arbeitsstellen für Ausländerpädagogik oder interkulturelle Erziehung. Wieder seien exemplarisch zwei davon genannt, wahrscheinlich die beiden wichtigsten. So verfügt der Kanton Zürich im Rahmen seiner Pädagogischen Abtei-

lung (der Erziehungsdirektion) über einen eigenen Bereich Ausländerpädagogik, während das Erziehungsdepartement des Kantons Genf einen Sektor «Accueil et éducation des migrants» unterhält. Beide Arbeitsstellen zeichnen sich durch äusserst fruchtbare Tätigkeiten im Bereich der interkulturellen Erziehung aus.

Auf Seiten des Bundes ist das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW) im Eidgenössischen Departement des Innern (EDI) – in Zusammenarbeit mit der EDK – zuständig für Belange der Schulung ausländischer Kinder in der Schweiz. Dies betrifft vor allem die bilateralen Verhandlungen mit den Herkunftsländern der Immigranten und die Beziehungen zu den intergouvernementalen internationalen Organisationen, die sich mit interkultureller Erziehung befassen (im wesentlichen Europarat, Europäische Union, OECD und Unesco).

Die Nationale schweizerische Unesco-Kommission, die dem Eidgenössischen Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA) angegliedert ist, hat schon vor längerer Zeit damit begonnen, Seminare für ausländische (in unserem Land tätige) und Schweizer Lehrerinnen und Lehrer zu veranstalten; sie ist ebenfalls zuständig für die sogenannten assoziierten Schulen in der Schweiz (ein spezielles Unesco-Programm).

Eine wichtige Rolle spielt auch die Eidgenössische Ausländerkommission (EKA); im Bildungs- und Erziehungsbereich hat sie sich vor allem mit der Bildung ausländischer Erwachsener befasst. (Siehe dazu den Beitrag von René Riedo in diesem Buch.)

Neben den Tätigkeiten, die von Behörden der Kantone oder des Bundes ausgehen, spielen auch Initiativen eine wichtige Rolle, die auf die Immigrantenkreise selbst bzw. auf ihre Herkunftsländer zurückzuführen sind. Wieder exemplarisch werden nachstehend zwei davon genannt. Es geht einmal um das 1980 von den italienischen Behörden in Bern gegründete Centro pedagogico-didattico per la Svizzera (CPD), das im Jahrzehnt 1980–1990 eine fruchtbare Tätigkeit entfaltet und u. a. den weiter unten erwähnten «Gruppo misto» (eine aus Ausländern und Schweizern zusammengesetzte Arbeitsgruppe) ins Leben gerufen hat. Auch über das CPD gibt es einen gesonderten Beitrag in diesem Buch, der aus der Feder von Vittoria Lusso-Cesari stammt. Und es geht zweitens um die Forschungsstelle ECAP (Fondazione ECAP – Ente per la formazione e la riqualificazione professionale) in Basel, die in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre eine Reihe wichtiger Forschungsprojekte vor allem auf dem Gebiet der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung für Immigranten durchgeführt hat. Für beide gilt leider – und dies ist ein klarer Hinweis auf die oft prekäre Situation solcher Institutionen – dass sie heute aus Gründen, auf die hier nicht eingegangen werden kann, in der erwähnten Form nicht mehr bestehen.

Schliesslich sei auf die Arbeitsgruppe «Interkulturelle Bildung und Erziehung» der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) hingewiesen, die sich ursprünglich – der Namenswechsel zeigt die Entwicklung auf – Arbeitsgruppe für

«Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern» nannte. Das Verzeichnis der an ihren Veranstaltungen interessierten Personen umfasst über 100 Namen von Spezialistinnen und Spezialisten auf diesem Gebiet. Die Arbeitsgruppe ist heute in zwei Untergruppen unterteilt, wobei die eine mehr forschungs- und die andere mehr praxisbezogen arbeitet. Zusammen mit der EDK betreut diese Arbeitsgruppe der SGBF heute auch den aus der Tätigkeit des obenerwähnten Centro pedagogico-didattico hervorgegangenen «Gruppo misto». Im gleichen Kreis wird die Zeitschrift «InterDIALOGOS – Ideen, Erfahrungen, Nachrichten für die Interkulturelle Erziehung in der Schweiz» herausgegeben, die sich vor allem an Praktikerinnen und Praktiker auf diesem Gebiet richtet.

Neben der SGBF mit ihrer Arbeitsgruppe «Interkulturelle Bildung und Erziehung» sind hier zwei internationale wissenschaftliche Vereinigungen zu erwähnen, in denen die Schweiz gut vertreten ist. Es handelt sich zum einen um die Vereinigung für interkulturelle Forschung (Association pour la recherche interculturelle, ARIC, mit frankophonem Tendenz) und zum andern um die Internationale Vereinigung für interkulturelle Bildung und Erziehung (International Association for Intercultural Education, IAIE, mit anglophoner Tendenz).

Was die schweizerischen Forschungs- und Entwicklungsinstitutionen betrifft, die interkulturelle Bildung und Erziehung zu einem Schwerpunkt ihrer Tätigkeit machen, so sei auf den Beitrag «Schweizerische Forschung im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung» (A. GRETZER, im fünften Teil dieses Buchs) verwiesen.

Die Schulung der fremdsprachigen Kinder: Licht und Schatten vor dem Hintergrund einer neuen Herausforderung

Walter Kurmann

Die «Empfehlungen und Grundsätze der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren zur Schulung der fremdsprachigen Kinder» von 1985 behalten auch in einer rückblickenden Wertung ihren hohen Stellenwert. Sie erweisen sich als ein Aufruf, dem es gelang, pädagogische Massnahmen kompensatorischer Natur mit innovativen Lösungsansätzen zu vereinen. Sie wurden damit Gradmesser und Orientierungshilfe für die von den Kantonen geleistete und noch zu leistende Aufgabe und trugen damit wesentlich zu einer Verbesserung der Schulsituation der fremdsprachigen Arbeiterkinder bei. Dabei erhielt, behält und erhält die eher leichtfüssig beigefügte Empfehlung an die Kantone, «interkulturelle Kontakte und Unterrichtsformen auf allen Stufen zu ermöglichen und, wenn nötig, sie zu unterstützen», eine kaum erahnte Dimension und Aktualität.

LICHTBLICKE

Nachfolgend seien in loser Form einige Ergebnisse aufgezeigt, die dem Ist-Zustand in den fortgeschrittensten oder fortschrittlichsten Kantonen recht nahe kommen.

- Die Lehreraus- und -fortbildung wurde in hohem Masse von den Ansprüchen der interkulturellen¹ Pädagogik bestimmt und geprägt. Es wurden erste, vorwiegend positive Erfahrungen mit Angeboten in der Lehrerbildung gesammelt, die in den Herkunftsländern der fremdsprachigen Kinder angesiedelt sind. Ziel war es, in die Tiefe der Lehrerpersönlichkeit zu wirken und sie beispielsweise «Sprachlosigkeit» erfahren zu lassen, in der Hoffnung, damit Haltungen zu verändern.

¹ Es ist hier nicht der Ort, Begriffe wie «interkulturell», «multikulturell» oder «plurikulturell» zu diskutieren. Wir würden einen Ausdruck wie «Erziehung und Unterricht in einer multikulturellen Gemeinschaft» wegen des dadurch garantierten ideologischen und pädagogischen Spielraums bevorzugen.

- Eine beträchtliche Anzahl von einheimischen Lehrerinnen und Lehrern erhielten eine zusätzliche Aus- und Fortbildung im Bereich der Fremdsprachendidaktik und sind heute fähig, die eigene Muttersprache als Fremdsprache zu unterrichten. Daraus dürften sich positive Transfers für den gesamten Sprachunterricht ergeben.
- Der Stellenwert der Muttersprache wurde, wenn auch recht spät, von breiten Kreisen erkannt und anerkannt. Die negativen, ja teils geradezu katastrophalen Prognosen der früheren (vor allem amerikanischen) Bilinguismusforschung für die kindliche Entwicklung wurden zumindest relativiert. Erwerb und Pflege der Muttersprache werden heute nicht mehr als Konkurrenz oder gar als in Opposition zum Erlernen der Lokalsprache oder der lokalen Schulsprache stehend angesehen, sondern erhielten positive, manchmal gar euphorische Konnotationen, deren Begründetsein in vielen Fällen – vor allem bei Unterschichtkindern und in einer Sprachsituation wie jener der Deutschschweiz (Diglossie) – noch zu beweisen wäre.
- Die pädagogische Zusammenarbeit zwischen den einheimischen und den ausländischen, aber auch innerhalb der ausländischen Lehrkräfte hat sich in einem nie erhofften Mass intensiviert.²
- Es hat sich eine kritischere Haltung gegenüber den Promotions- und Selektionsmechanismen sowie den Kriterien und Praktiken der Zuweisung zu Spezialklassen entwickelt, was zweifellos vielen einheimischen Schülerinnen und Schülern aus tieferen sozialen Schichten oder aus kulturellen Randgruppen und Minderheiten zugute kommen wird. In diesem Zusammenhang spielt auch die allmählich sich durchsetzende Erkenntnis eine Rolle, dass die Intelligenztests bei Kindern aus anderen Kulturkreisen nicht so sehr den Grad von Intelligenz aufzuzeigen vermögen als vielmehr den erreichten Grad der Integration in die im Aufnahmeland herrschende Kultur und Werteordnung, was für den Schüler nahezu gleichbedeutend mit der Schule und ihren Anforderungen ist. Zudem hat sich bei den Schulpsychologen ein anderes Rollenverständnis entwickelt, und wenn auch weiterhin Intelligenztests verwendet werden, so geschieht deren Interpretation doch heute in der Regel nach anderen Kriterien.

² Das beste Beispiel dafür sind die Zusammensetzung und die Tätigkeit des sogenannten «Gruppo misto», der ursprünglich am Centro pedagogico-didattico in Bern angesiedelt war und Vertreter Italiens, Spaniens, Portugals, Jugoslawiens und der Schweiz umfasst. Seit 1990 wird der «Gruppo misto» gemeinsam von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) getragen; neuerdings ist auch die Türkische Botschaft in der Schweiz in ihm vertreten. Manifestes Zeichen der gemeinsamen Tätigkeit und Zielsetzung ist die interkulturelle Zeitschrift «Inter-DIALOGOS». (Siehe dazu den Beitrag von Vittoria LUSSO-CESARI in diesem Band.)

SCHATTEN

Jedem aufmerksamen Beobachter der schulischen und menschlichen Einordnung der fremdsprachigen Kinder in die schweizerische Schullandschaft wird es ein leichtes sein, lange und zum Teil auch dunkle Schatten auf der soeben erhellt dargestellten Gegend zu erblicken. Denn es ist nicht zu übersehen, dass in einigen Kantonen vieles nur ansatzweise vorhanden und Stückwerk geblieben ist. Zu noch grösserer Besorgnis gibt allerdings der Umstand Anlass, dass nach einer Phase der Annäherung die Kantone auseinanderzudriften scheinen. Die Unterschiede zwischen dem in den einzelnen Kantonen vorhandenen Grad und Willen zur Realisierung situationsverbessernder Massnahmen werden immer grösser. Folgende Gründe mögen dafür mitverantwortlich sein:

- In den achtziger Jahren traten in der Schulung der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler neue Forderungen und Herausforderungen an die Kantone heran. Wer sich bis dahin kein konsequentes und kohärentes Instrumentarium geschaffen hatte, wurde davon mit doppelter Härte getroffen. Falsche Rücksichtnahmen und hartherzige Verklemmungen waren nicht selten die logische Antwort verunsicherter Schulbehörden.

Worin bestanden nun diese neuen Herausforderungen? Zum einen waren es die Frage der Schulung der Flüchtlingskinder und die Anwesenheit sogenannter illegaler Kinder, was manchen Kanton verunsicherte, vor allem auch wegen der sehr unterschiedlichen Lösungsansätze. In den Chor stimmten zudem «schulfremde» Organisationen und Organismen ein, was die Verunsicherung noch verstärkte. Substantielle Veränderungen im Bereich der «klassischen» Einwanderung führten zudem zu sich widersprechenden Antworten seitens der Schulbehörden.

Es muss allerdings zugestanden werden, dass nie mehr seit den späten 50er und frühen 60er Jahren das von den zugewanderten Kindern mitgebrachte schulische Rüstzeug dermassen ungenügend war wie in der letzten Zeit. Fremdsprachenklassen wurden als Allheilmittel aus dem Boden gestampft, und dies auch in Kantonen, die zuvor eine entschiedene Praxis der direkten Eingliederung verfolgt hatten. Grund: Das in den Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz festgeschriebene Prinzip, *«den direkten Eintritt in die der Vorbildung und dem Alter entsprechenden Schultypen und Klassen der öffentlichen Schulen (...) zu gewährleisten»*, war wegen der Diskrepanz zwischen Alter und Vorbildung nicht mehr anwendbar.

Die Zuflucht zu dieser Massnahme war verständlich, nur muss man sich bewusst sein, dass jede neue Fremdsprachenklasse die Akzeptanz und die Frustrationstoleranz bei den Lehrern der Regelklassen mindert, d. h. ihre Bereitschaft, sprachlich ungenügende und kulturell andersartige Schüler auf- und anzunehmen, sinkt.

- An vielen Orten ist ein gewisses Gefühl von Resignation und Sättigung gegenüber dem Dauerbrenner «Integration der fremdsprachigen Schüler» eingetreten. Dazu

gesellt sich nicht selten der Vorwurf, die vorgeschlagenen Empfehlungen und Massnahmen seien zu wenig griffig gewesen und hätten versagt.

Wer so denkt, vergisst, dass der von der Schweiz gewählte Weg der Integration der fremdsprachigen Gemeinschaften ein nie abgeschlossener Prozess ist, der Gesellschaft und Individuum, handle es sich nun um Ausländer oder Einheimische, zur permanenten Auseinandersetzung mit dem anderen zwingt.

- Zwischen den verschiedenen Einwanderergruppen scheint die Solidarität kleiner zu werden, und es haben sich neue Hierarchien gebildet, die teils von Kriterien der Herkunft, teils vom Grad der in der Schweiz erreichten Integration bestimmt sind.
- Innovative Massnahmen im Bereich der Vorschule stossen, vor allem in der Deutschschweiz, nach wie vor auf grosse Widerstände oder gar Ablehnung. Eindeutige Forschungsergebnisse, welche die Notwendigkeit und die einmalige materielle und menschliche Chance von Massnahmen im Vorschulalter aufzeigen, prallen auf festverwurzelte Traditionen und Bilder geschlechtsspezifischer Rollenverteilung. Dabei hätten es die während Jahren recht stabil gebliebenen Verhältnisse leicht ermöglicht, einen Grossteil der sprachlichen und kulturellen Massnahmen in der Vorschulzeit anzusiedeln.
- Selbst Behörden und Lehrer, die mit viel Engagement und Verständnis erste Veränderungen mittrugen, stehen heute den seit Jahren mitgeschleppten und den neuanstehenden Forderungen skeptisch gegenüber. Nicht zu übersehen ist, dass die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit bestimmten Herkunftskulturen der Einwanderer zu neuen Fixierungen in der Haltung und den Erwartungen gegenüber dem fremdsprachigen Schüler führte, deren Druck Gruppen aus bisher unbekannten und nicht thematisierten Kulturkreisen nicht standhielten oder nicht genügen konnten.³

NEUE HERAUSFORDERUNGEN

In der Sicht der europäischen Emigrationsländer, die in der Zwischenzeit mehrheitlich selbst zu Einwanderungsländern geworden sind, hat die Auswanderung eine neue Dimension erhalten. An vorderster Stelle steht dabei Italien, das einen seiner berühmten «*salto di qualità*» vollzogen hat und in seinen weltweit angesiedelten Landsleuten nicht mehr Fürsorgeobjekte sieht, sondern sie zu Trägern und Herolden

³ Signifikant erscheint mir an dieser Stelle die vom Sprecher der «Patriotischen Front» in den Tessiner Medien gemachte Aussage zu sein, dass für ihn «Italiener, Spanier und auch noch Portugiesen keine Bedrohung» seien. Eine gewisse mentale Öffnung scheint sogar hier stattgefunden zu haben, wobei ganz einfach nur die Zielgruppen ausgetauscht wurden. Wären nur noch Italiener in der Schweiz, so würden sie wohl unweigerlich erneut zu Objekten der Aggression werden.

der italienischen Kultur macht.⁴ Dass dabei natürlich auch handfeste wirtschaftliche und politische Interessen mit im Spiel sind, tut der Stosskraft dieser neuen Optik keinen Abbruch. Die Emigranten sind zu offiziellen Kultur- und Leistungsträgern der Nation arriviert, und die Beschäftigung mit ihnen steht nicht mehr im Pflichtenheft des Sozial-, sondern des Kulturattachés. Emigrieren heisst Kultur exportieren.

In der Schweiz beginnen ähnliche Überlegungen an Relevanz zu gewinnen, wenn auch nur zaghaft und unter anderen Vorzeichen. Grund dazu ist die Herausforderung durch «Europa 92». Könnten uns die mit den Emigranten und ihren Kulturen gemachten Erfahrungen nicht helfen, «europafähiger» zu werden? Oder: könnte nicht erreicht werden, dass die Heimatstaaten unserer aus EG-Ländern stammenden Fremdarbeiter sich in den künftigen Verhandlungen zu den Fürsprechern der Schweiz machen? Dies wäre ja auch im Interesse der in der Schweiz aufgewachsenen Ausländer der zweiten und dritten Generation.

Manche Anzeichen deuten in diese Richtung, wobei sich auf verschiedenen Ebenen und Gebieten bereits Polarisierungen abzuzeichnen beginnen: auf der einen Seite die Angst vor einem Verlust des «Schweizertums», auf der Gegenseite die Hoffnung auf eine andere und bessere Schweiz dank Europa.

Dem sogenannten objektiven Betrachter stellen sich hier einige Fragen, die in den nächsten Jahren die Auseinandersetzungen in Schule und Gesellschaft bestimmen dürften:

- Werden die zwischenstaatlichen Ereignisse und Entwicklungen nicht sehr schnell ein Ausmass an Koordination und Kooperation verlangen, das den in der interkantonalen Zusammenarbeit erreichten Stand bei weitem übertrifft? Ich denke hier beispielsweise an den Bereich der Freizügigkeit in Ausbildung und Berufsausübung. Ob damit auch eine grössere intellektuelle und kulturelle Mobilität einhergehen wird, wird sich in den nächsten Jahren und Jahrzehnten allerdings noch weisen müssen.
- Werden es die berufliche und die schulische Freizügigkeit noch gestatten, das Territorialitätsprinzip im Bereich der Sprachen aufrechtzuerhalten? Wurde dieses Prinzip in den letzten Jahren nicht etwas überstrapaziert, und diente es nicht zu oft eher unseren Überfremdungsängsten als dem Schutz der Minderheiten? Unschwer vorauszusehen ist ebenfalls, dass wir eine Neuauflage der Diskussion um unsere Grundsätze der schulischen und sozialen Integration erleben werden.
- Sind aus heutiger Sicht die Gastarbeiter als Vorhut der europäischen Freizügler anzusehen? Muss man deshalb die Asylbewerber und «Wirtschaftsflüchtlinge»

⁴ Siehe dazu die Dokumentation zum Anlass der 2. Weltkonferenz der italienischen Emigration in Rom vom November 1988, die unter dem Motto stand «Gli italiani che vivono il mondo!». Ebenfalls in diesen Zusammenhang ist das spanische Gesetzesprojekt «Ley Cervantes» zu stellen.

als Vorboten einer weltweiten Freizügigkeit betrachten? Für manchen ein «horribile dictu»!

- Kann der schulische (und gesellschaftliche) Individualisierungs- und Differenzierungsprozess weitergetrieben werden, obwohl die anstehenden Fragen uns schwer erkennen lassen, dass ein bestimmtes Handeln in gewissen Bereichen sogar zwingend vorgeschrieben werden müsste? Dieses Dilemma ist auch das ethische Dilemma des «Interkulturalismus», denn keine kohärente ethische Theorie darf die unpersönliche Perspektive völlig ignorieren, d. h. sie kann nicht darauf verzichten, die individuellen Interessen und Präferenzen auf der Basis von Grundsätzen zu behandeln, die ein jeder anerkennen sollte, unabhängig davon, wer er nun ist.
- Ein weiteres Postulat wird die Überwindung der homogenen und monokulturellen Sicht der «sich bewegenden» Kulturen betreffen. Es ist in der Tat erstaunlich, mit welcher Vehemenz einerseits die Pluralität und die Heterogenität der Kulturen und Werte des Aufnahmelandes betont werden und andererseits die zuwandernden kulturellen Gruppen als monolithische Blöcke eingebracht werden, innerhalb deren es weder Unterschiede noch Spannungsfelder gibt.
- Wie sehr sind die starren Jahrgangsklassen und Niveaugruppen der Mobilität und den Anforderungen der multikulturellen Erziehung abträglich? In allen schulorganisatorischen Bereichen wird eine bis heute nie gekannte Flexibilität notwendig sein.
- Wird es uns möglich sein, die von den Kantonen mühsam erreichte Koordination in der Einführung der zweiten Landessprache in der Primarstufe überhaupt nur bis zum geplanten Inkrafttreten in der heutigen Form aufrechtzuerhalten? Oder werden wir bald einmal mehr, im Interesse einer gut funktionierenden Wirtschaft – z. B. Rekrutierung der benötigten Kaderleute –, Zugeständnisse machen müssen, welche die heutige sprachliche und kulturelle Landschaft der Schweiz nachhaltig verändern? Ohne Zweifel sind Tendenzen absehbar, die von den nationalen politischen Grenzen weg in Richtung kultureller Adhäsionen führen, was ein Land ohne nationale Kultur wie die Schweiz vor sehr schwierige Aufgaben stellt.

Die Schweiz im Herzen Europas, die Schweiz das Herz Europas? Sind wir «europafähig»? Oder brauchen wir den Bypass der Migranten? Der Migrant als «Pace-maker»?

Vieles, gerade auch im schulischen Bereich, wird nicht ohne kollapsartige Erscheinungen ablaufen. Es bleibt zu hoffen, dass es sich um rein funktionelle, also vorwiegend psychosomatische Störungen handeln wird, während sich unsere Organe und vor allem unser «humanitäres Zentralorgan» bei dieser Prüfung als gesund herausstellen werden.

1. Teil: Gesellschaftliche Aspekte der kulturellen Vielfalt im Bildungswesen

Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten ausländischer Herkunft in der Schweiz ¹

Anna Borkowsky

Ein Sechstel der Bevölkerung der Schweiz ist ausländischer Herkunft. Unter den Schülern und Schülerinnen der obligatorischen Schule haben knapp ein Fünftel (19%) eine ausländische Staatsangehörigkeit. Im gesamten Bildungswesen sind es 18 Prozent (Tabelle 1).

Tabelle 1: Ausländische Schüler/innen und Student/innen nach Schulstufe, Schuljahr 1990/91

Schulstufe	Anteil	Anzahl
Vorschule	20%	27'000
Obligatorische Schule (Primarstufe und Sekundarstufe I)	19%	134'000
Sekundarstufe II	15%	44'000
Tertiärstufe	16%	23'000
Nicht auf Stufen aufteilbar ²	91%	6'000
Total	18%	218'000

Quelle: Bundesamt für Statistik

¹ Dieser Beitrag stützt sich auf Sonderauswertungen der schweizerischen Schülerstatistik des Bundesamts für Statistik. Die schweizerische Schüler/innenstatistik ist eine Klassenstatistik. In jeder Schulklasse werden jährlich die Merkmale «Nationalität», «Muttersprache», «Geschlecht» und «Alter» als Gruppenmerkmale erhoben. Eine direkte Verknüpfung der Merkmale «Nationalität» und «Muttersprache» mit den Merkmalen «Alter» und «Geschlecht» ist nicht möglich.

² In der Mehrzahl «Schulen mit ausländischem Programm»; meistens sind es Schulen mit angelsächsischem Programm.

Die Ausländer und Ausländerinnen im schweizerischen Bildungswesen sind keineswegs eine homogene Gruppe. Das Spektrum reicht von den Kindern mit ausländischem Pass und einem schweizerischen Elternteil über Kinder von ausländischen Eltern, die selber ihr ganzes Leben in der Schweiz verbracht haben oder hier sesshaft geworden sind, zu Kindern, die neu eingewandert sind. Daneben gibt es auch Personen, welche zu Ausbildungszwecken in die Schweiz kommen – vor allem in höheren Bildungsstufen. Das schweizerische Bildungswesen steht vor der Aufgabe, ihnen allen eine Ausbildung zu vermitteln. Der ausländische Pass allein sagt dabei wenig aus über die Chancen, im schweizerischen Bildungswesen erfolgreich zu sein. Für den Erfolg entscheidender sind Fremdsprachigkeit und die Stellung der Familie in der Gesellschaft (HUTMACHER, 1987; siehe dazu auch den Beitrag von Hutmacher in diesem Band).

1. IN DER OBLIGATORISCHEN SCHULE

In der Schweiz besuchten 1990/91 134'000 Kinder ausländischer Herkunft die obligatorische Schule, zehn Jahre früher sind es 136'000 gewesen. Im Schuljahr 1987/88 war mit 121'000 Schulkindern mit ausländischem Pass der Tiefpunkt erreicht. Seither nimmt ihre absolute Zahl und auch ihr Anteil an der gesamten Schulpopulation wieder zu. Die Zahl aller Kinder im Schulalter hat sich in den letzten zehn Jahren wegen der rückläufigen Geburtenzahlen verringert, aber die Abnahme war bei den ausländischen Kindern weniger ausgeprägt als bei den schweizerischen. Ihr Anteil an der gesamten Schulbevölkerung nahm von 16 auf 19 Prozent zu.

1.1 HETEROGENERE HERKUNFT

Mit 32 Prozent der ausländischen Schüler und Schülerinnen bilden die Kinder italienischer Herkunft immer noch die grösste Gruppe (Tabelle 2). Aber die Zeiten, in denen sie über die Hälfte stellten, sind vorbei. Heute kommen weitere grosse Gruppen aus Spanien (12%), aus dem ehemaligen Jugoslawien (15%), aus Portugal (10%) und der Türkei (9%). Die drei letzteren haben in den vergangenen zehn Jahren zugenommen. Abgenommen hat der Anteil der Schulkinder aus den Nachbarländern Deutschland, Frankreich und Österreich.

Die heterogenere Zusammensetzung der Kinder stellt den Unterricht vor höhere Anforderungen. Vor 14 Jahren waren drei der vier am zahlreichsten vertretenen Nationen unsere Nachbarländer; heute stammen vier der fünf grossen Gruppen von weiter her.

Tabelle 2: Ausländische Schüler/innen nach Heimat, obligatorische Schulstufen, 1977/78 und 1990/91

Heimat	1977/78	1990/91
<i>Südeuropäische Länder</i>		
Italien	53%	32%
Spanien	8%	12%
Türkei	2%	9%
Jugoslawien	1%	15%
Griechenland	1%	1%
Portugal	–	10%
<i>Nachbarländer</i>		
BRD	13%	4%
Frankreich	5%	3%
Österreich	4%	1%
<i>Übrige Länder</i>	14%	14%
Total	100% (147'000)	100% (134'000)

Quelle: Bundesamt für Statistik

Die Kinder und Jugendlichen aus Frankreich, der BRD und Österreich leben sehr viel häufiger im Sprachgebiet ihrer Muttersprache. Ihre Eltern gehören meistens der Mittelschicht an. Die Kinder aus den südeuropäischen Ländern Italien, Spanien, Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, Griechenland und Portugal sind besonders häufig Fremdsprachige, und ihre Eltern sind Arbeiterinnen und Arbeiter.³ Die Gruppe des Herkunftslandes dient uns im folgenden als grober Indikator für Fremdsprachigkeit und Schichtherkunft.

1.2 DIE KULTURELLE ZUSAMMENSETZUNG DER SCHULKLASSEN

Für Schulkinder erfolgen Mitgliedschaft und Einbezug in die Organisation und Institution Schule vor allem in den ersten Jahren primär über die Schulklasse. Sie ist Ort der Begegnung zwischen Kindern mit unterschiedlicher Herkunftskultur, sei es in

³ Kinder aus den «übrigen Ländern» sind in der Mehrzahl fremdsprachig; ihre Schichtherkunft ist aber äusserst heterogen. Quelle: eigene Auswertungen des Zentralen Ausländerregisters.

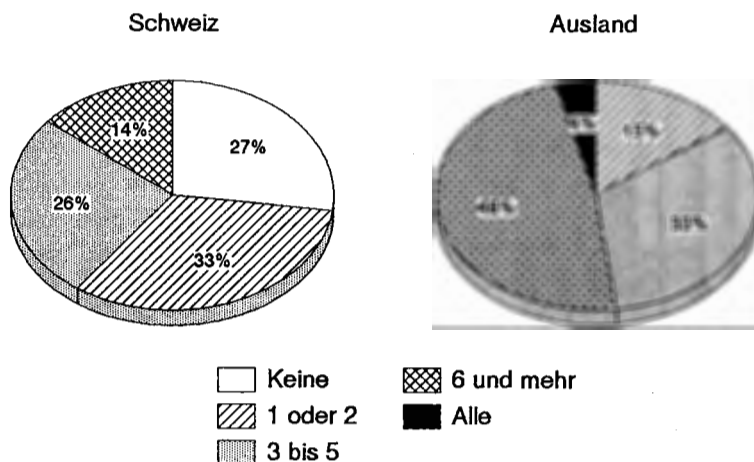
bezug auf nationale Herkunft, sei es in bezug auf Sprache. Die Schulklasse ist auch die Gruppe, auf die sich die Lehrkraft im Unterricht bezieht. Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse in dieser Gruppe beeinflussen die Form der kulturellen Begegnung. Im öffentlichen Diskurs erscheinen vor allem Situationen als problematisch, in denen die zahlenmässige Überlegenheit der Vertreter und Vertreterinnen der Mehrheitskultur in Frage gestellt ist. Beide Faktoren, die Vertretung von ausländischen und die Vertretung von fremdsprachigen Kindern, tragen zur inneren kulturellen Vielfalt der Schulklasse bei. Beide Faktoren bereichern den Schulalltag. Sie erschweren ihn auch, weil Selbstverständliches in Frage gestellt ist.

Wenn nur ein oder zwei ausländische Kinder in einer Klasse sitzen, können oder müssen sie sich wahrscheinlich schnell an die Mehrheitskultur anpassen. In dieser Situation befindet sich ein Sechstel⁴ der Kinder ausländischer Herkunft (Grafik G1). Ein Drittel der ausländischen Kinder besucht Schulklassen mit einer kleinen Gruppe von drei bis fünf ausländischen Mitschülern und Mitschülerinnen. Knapp die Hälfte geht in eine Schulklasse zusammen mit sechs und mehr Ausländern oder Ausländerinnen. Das bedeutet meistens, dass mehr als ein Drittel der Klasse keine Schweizer oder Schweizerinnen sind. Vier Prozent der ausländischen Kinder besuchen reine Ausländerklassen. Ausländische Kinder befinden sich im Schulalltag also häufig gar nicht in einem ausgesprochen schweizerischen Milieu!

Wie steht es mit den schweizerischen Kindern? Die Mehrheit hat keine oder nur eine kleine Gruppe ausländischer Kameraden und Kameradinnen in der gleichen Schulklasse. Ein gutes Viertel ist in der Schulklasse unter sich. Ein Drittel besucht die Schule zusammen mit einem oder zwei ausländischen Kindern. Knapp zwei Fünftel sitzen in einer Schulklasse zusammen mit drei oder mehr Kindern nichtschweizerischer Herkunft.

⁴ Die Berechnungen beziehen sich auf das Schuljahr 1987/88. Die Verhältnisse dürften sich in den vergangenen vier Jahren nicht grundlegend verändert haben.

**G1: Obligatorische Schule:
Schülerinnen und Schüler nach Herkunftsland und Anzahl
Kinder ausländischer Herkunft in der Schulabteilung 1987/88**



Bundesamt für Statistik

Schul- und Berufsbildung

Ein zweiter Aspekt, der teils quer zur nationalen Herkunft liegt, ist die Sprache. Für 17 Prozent der Schüler und Schülerinnen ist die Unterrichtssprache nicht die Muttersprache ⁵. Auch die fremdsprachigen Kinder verteilen sich nicht gleichmässig über die Schulklassen: 1987/88 waren in 33 Prozent der Schulklassen der obligatorischen Schulzeit keine fremdsprachigen Kinder eingeteilt. In einem Viertel der Schulklassen waren zwei, und in gut zwei Fünfteln drei und mehr Muttersprachen vertreten.

Anhand der kulturellen Zusammensetzung unterscheiden wir drei Typen von Schulklassen:

- kulturell einheitliche Schulklassen, in denen weder ausländische noch fremdsprachige Kinder vertreten sind,

⁵ «Muttersprache» ist definiert als die «Sprache, in der man denkt und die man am besten beherrscht». In der schweizerischen Schülerstatistik beruht das Merkmal «Muttersprache» auf der Einschätzung der Lehrkraft.

- Schulklassen, in denen die Kinder aus den sprachlich oder ethnisch fremden Kulturen eine kleine Minderheit bilden, und
- kulturell gemischte Schulklassen, in denen die ausländischen oder die fremdsprachigen Kinder mindestens einen Drittel ausmachen.

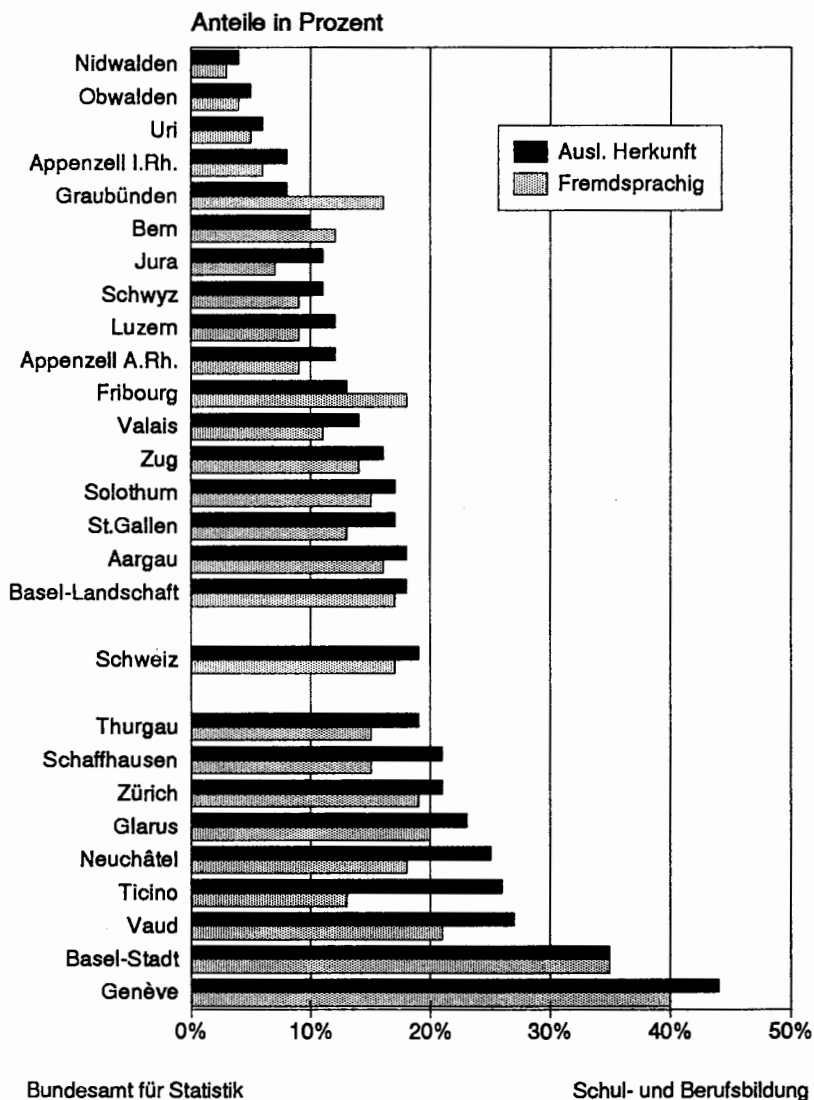
Die kulturell einheitlichen Schulklassen machten 1987/88 21 Prozent aller Schulklassen der obligatorischen Schule aus, 53 Prozent der Schulklassen wiesen eine kleine kulturelle Minderheit auf, und 26 Prozent der Schulklassen waren kulturell gemischt.

1.3 REGIONALE UNTERSCHIEDE

Das föderalistische Bildungssystem der Schweiz führt auch zu lokal begründeter und begrenzter Politik in bezug auf Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft. Besondere Massnahmen wie Eingliederungsklassen, Kurse in der Unterrichtssprache, Kurse in Sprache und Kultur des Herkunftslandes oder Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in interkultureller Erziehung drängen sich besonders dort auf, wo viele Kinder ausländischer Herkunft sind. Wo hingegen nur wenige ausländische Schulkinder zu betreuen sind, scheint es weniger dringlich oder gar unmöglich, für sie spezielle Vorkehrungen zu treffen.

Schon die Unterschiede auf kantonalem Niveau sind beträchtlich: In Genf und Basel-Stadt beispielsweise haben mehr als ein Drittel der Schüler und Schülerinnen eine ausländische Staatsbürgerschaft – in Uri, Obwalden und Nidwalden sind es 6 Prozent und weniger (Grafik G2). In der Rangfolge der Kantone widerspiegeln sich zwei Faktoren: die welsche Schweiz und das Tessin sowie die eher städtischen und/oder industrialisierten Kontexte weisen höhere Anteile an Schulkindern ausländischer Herkunft auf. Die tiefen Anteile von weniger als 10 Prozent finden wir in den eher ländlichen Kantonen der Deutschschweiz. Auf Gemeinde- und Quartierebene verstärken sich die regionalen Unterschiede noch.

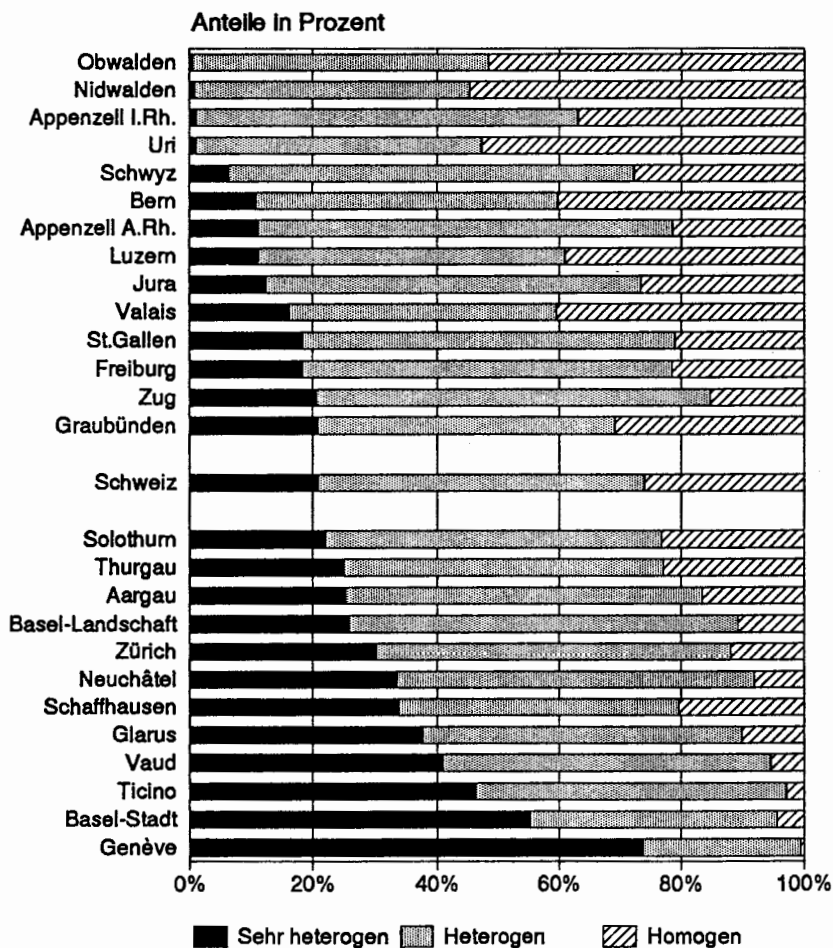
G2: Obligatorische Schule: Ausländische und fremdsprachige Schülerinnen und Schüler nach Kanton 1990/91



Die einzelnen Kantone unterscheiden sich deutlich in der kulturellen Zusammensetzung der Schulklassen. Spitzenreiter auf der einen Seite mit mehr als der Hälfte aller Schulklassen auf der kulturell einheitlichen Seite sind Uri, Nidwalden und Obwalden. Auf der anderen Seite weisen Genf und Basel-Stadt zu mehr als der Hälfte kulturell gemischte Schulklassen auf (Grafik G3). Von den ausländischen Kindern besuchen diejenigen aus südeuropäischen Ländern besonders häufig kulturell gemischte Klassen. Dies ist eine Folge der residentiellen Segregation nach Nationalität, von der die Unterschicht besonders betroffen ist.

Anhand der Verteilungen lässt sich auch vermuten, welche Kreise ein besonders grosses Interesse an interkultureller Erziehung haben müssten: es sind die Vertreter und Vertreterinnen der ausländischen Bevölkerung aus den südeuropäischen Ländern. Sie sind Ausländer/innen und aus der Unterschicht, ihre Aussichten, ihre Interessen durchzusetzen, sind gering. Die andere grössere Gruppe sind Lehrkräfte und Schulverantwortliche aus den Städten und Agglomerationen, in denen eine grosse Zahl von Schulklassen kulturell gemischt sind. Wie die Situation gelöst wird, durch Förderung der interkulturellen Erziehung oder Erhöhung des Anpassungs- und Integrationsdrucks auf die Schüler und Schülerinnen ausländischer Herkunft, bleibt dabei offen.

G3: Obligatorische Schule: Kulturelle Zusammensetzung der Schulabteilungen nach Kanton 1987/88



Zur Definition der kulturellen Zusammensetzung dienen die in der Schulabteilung vertretenen Nationalitäten und Muttersprachen.

Bundesamt für Statistik

Schul- und Berufsbildung

2. STATIONEN DER SELEKTION IN DER OBLIGATORISCHEN SCHULZEIT

Am Beispiel der schulischen Selektion in der obligatorischen Schulzeit zeigen sich die grossen Unterschiede innerhalb der ausländischen Wohnbevölkerung. Fremdsprachigkeit und Unterschichtherkunft wirken wahrscheinlich benachteiligend – ausländische Nationalität allein nicht (siehe dazu auch den nachfolgenden Beitrag von HUTMACHER). Diese Annahme wird gestützt durch die Verteilungen der Kinder aus verschiedenen Herkunftsgruppen auf die Schultypen der Sekundarstufe I und durch die unterschiedlichen Quoten in Klassen mit besonderem Lehrplan.

2.1 SEKUNDARSTUFE I

Kinder ausländischer Herkunft sind generell in den Schulklassen mit erweiterten Ansprüchen untervertreten, in den Schulklassen mit Grundansprüchen dagegen übervertreten. Schichtherkunft und sprachliche Integration vermögen bei diesem Schritt die ausländische Herkunft aufzuheben: die Kinder aus den Nachbarländern (BRD, Frankreich, Österreich), die in der Mehrheit nicht fremdsprachig und selten Unterschichtkinder sind, haben die tiefste Quote in den Schultypen mit Grundansprüchen. Ihr Anteil ist noch tiefer als jener der Schweizer und Schweizerinnen. Deutlich erhöht ist dagegen der Anteil der Kinder aus südeuropäischen Ländern: sie besuchen zur Hälfte die Schultypen mit Grundansprüchen. An diesem beträchtlichen Unterschied hat sich in den letzten Jahren wenig verändert (Tabelle 3). Die Gruppe, welche 1977/78 und 1990/91 jeweils die höchste Quote in den Grundansprüchen hatte, sind die Kinder türkischer Herkunft: sie bleiben konstant bei zwei Dritteln.

Tabelle 3: Anteil der Schüler/innen in Schulklassen mit Grundansprüchen an Sekundarstufe I nach Heimat, Schuljahr 1977/78 und 1990/91

Schuljahr	Schweiz	Nachbarländer	südeuropäische Länder	übrige Länder
1977/78	39%	32%	60%	28%
1990/91	28%	22%	52%	28%

Quelle: Bundesamt für Statistik

2. 2 BESONDERER LEHRPLAN

Die Übervertretung der ausländischen Kinder in den Klassen mit besonderem Lehrplan ist ein altes Problem: in diesem Zweig der Schule machen sie 38 Prozent der Schulkinder aus. 10 Prozent der ausländischen und nur 4 Prozent der schweizerischen Kinder besuchen eine entsprechende Klasse ⁶. Ein Sechstel der ausländischen Schulkinder in Sonderklassen besuchen eine Eingliederungs- oder Sprachklasse. Sehr deutlich sind die Unterschiede zwischen den ausländischen Kindern verschiedener Herkunftsgruppen. Die Anteile in Klassen mit besonderem Lehrplan betragen im Schuljahr 1990/91: 5 Prozent für Kinder aus der BRD, Frankreich und Österreich, 11 Prozent für Kinder aus südeuropäischen Ländern und 8 Prozent für Kinder aus den übrigen Ländern. Wir wissen, dass Kinder aus südeuropäischen Ländern in der Mehrzahl fremdsprachig und Arbeiterkinder sind. Ihre erhöhten Schwierigkeiten mit Schule, die eine Institution der Mehrheitskultur ist, spiegeln sich in dieser Quote.

3. NACHOBLIGATORISCHE AUSBILDUNG

An die obligatorische Ausbildung schliessen sich Sekundarstufe II und Tertiärstufe an. Die Sekundarstufe II vermittelt den Jugendlichen eine allgemeine oder berufliche Grundausbildung. Sie ist die Grundlage der universitären und ausseruniversitären Ausbildungen der Tertiärstufe. Die Schulpflicht ist auf diesen Stufen nicht mehr wirksam; Abbruch der oder Ausschluss von Ausbildungsgängen sind daher häufige Mechanismen der Selektion. Von diesen Selektionsmechanismen sind Jugendliche ausländischer Herkunft wieder besonders betroffen: als Fremdsprachige, als Mitglieder der Unterschicht und als Frauen. ⁷

3.1 SEKUNDARSTUFE II

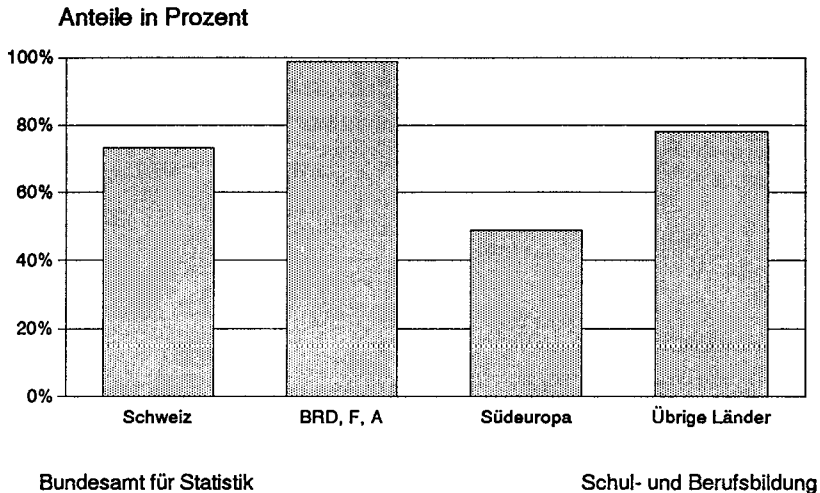
Eine nachobligatorische Ausbildung zu erwerben, wurde in den letzten Jahren in der Schweiz zunehmend zu einer Selbstverständlichkeit: gegen 90 Prozent aller Zwanzigjährigen schliessen eine (mehrjährige) Ausbildung auf der Sekundarstufe II ab.

Auch die Chance, eine nachobligatorische Ausbildung zu erwerben, unterscheidet sich deutlich nach Herkunftsland (Grafik 4). Die Beteiligung in der Berufsausbildung,

⁶ Ein Sechstel der ausländischen Schulkinder in Sonderklassen besuchen eine Eingliederungs- oder Sprachklasse. Auch wenn wir dies berücksichtigen, bleibt die Übervertretung der Kinder ausländischer Herkunft in Klassen mit besonderem Lehrplan.

⁷ Die geschlechtsspezifische Selektion lässt sich direkt aus der Schüler/innenstatistik nicht ablesen; vgl. aber GURNY et al., 1984, und DE RHAM et al., 1985.

**G4: Sekundarstufe II:
Schülerinnen und Schüler in Prozent der 15-19jährigen
Wohnbevölkerung nach Herkunftsland 1990/91**

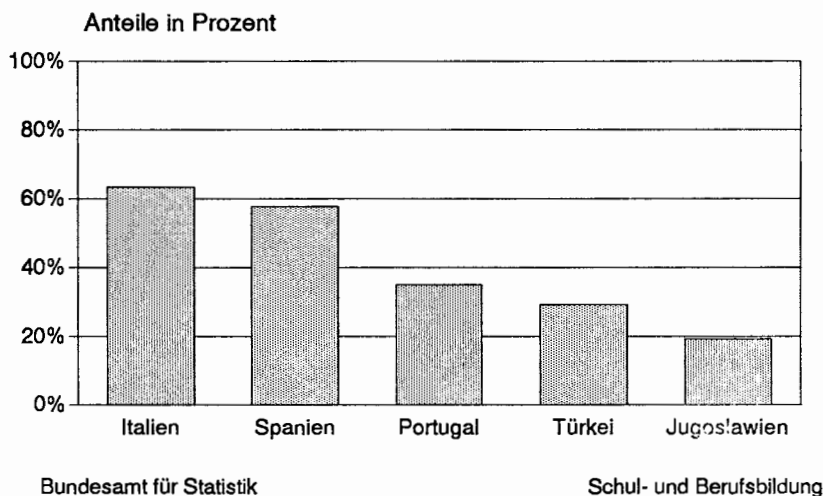


damit meist Jugendlichen ⁸ verringert sich in folgender Reihenfolge: Jugendliche aus der BRD, Frankreich und Österreich, aus der Schweiz, aus «übrigen Ländern» und aus südeuropäischen Ländern. Im ganzen zeigt sich wahrscheinlich wieder: fremdsprachige Jugendliche und Jugendliche aus der Unterschicht sind benachteiligt.

Jugendliche aus Italien oder Spanien erwerben doppelt so häufig eine nachobligatorische Ausbildung wie Jugendliche aus Jugoslawien oder der Türkei (Grafik 5). Die Einwanderung aus Italien und Spanien hat Tradition; grosse Gruppen leben schon seit den siebziger Jahren in der Schweiz. Die Einwanderung aus Jugoslawien und der Türkei hingegen nahm erst in den achtziger Jahren massiv zu. Wir vermuten, dass die Jugendlichen aus den «alten» Einwanderungsländern sehr viel häufiger Angehörige der zweiten Generation sind. Sie selbst oder ihre Landsleute kennen die Angebote des schweizerischen Bildungswesens, und auch die Wertschätzung von Ausbildung

⁸ Die Bildungsbeteiligung wird wie folgt geschätzt: Quotient aus Anzahl Schüler/innen der Sekundarstufe II und Wohnbevölkerung im Alter zwischen 16 und 19 Jahren.

**G5: Sekundarstufe II:
Schülerinnen und Schüler in Prozent der 15-19jährigen
Wohnbevölkerung nach Herkunftsland für ausgewählte
südeuropäische Länder 1990/91**



dürfte sich dem schweizerischen Niveau angeglichen haben. Nachobligatorische Ausbildung ist für Jugendliche aus den Mittelmeerländern vor allem Einwanderungsländern sehr viel häufiger Angehörige der zweiten Generation sind. Sie selbst oder ihre Landsleute kennen die Angebote des schweizerischen Bildungswesens, und auch die Wertschätzung von Ausbildung dürfte sich dem schweizerischen Niveau angeglichen haben. Nachobligatorische Ausbildung ist für Jugendliche aus den Mittelmeerländern vor allem Berufsausbildung, damit meist auch eine Berufslehre. Den italienischen und spanischen Jugendlichen stehen wahrscheinlich in den schweizerischen Betrieben Türen offen, die den aus unbekannten, neu immigrierten Volksgruppen stammenden Jugendlichen aus Jugoslawien und der Türkei noch verschlossen sind.

Die beiden wichtigsten Schulen der nachobligatorischen Ausbildung sind die Maturitätsschulen mit einem Sechstel der Schüler und Schülerinnen und die Berufsausbildung mit drei Vierteln (Tabelle 4). Den höchsten Anteil an Schülerinnen und

Tabelle 4: Sekundarstufe II: Schülerinnen und Schüler nach Schultypen und Heimat, 1990/91

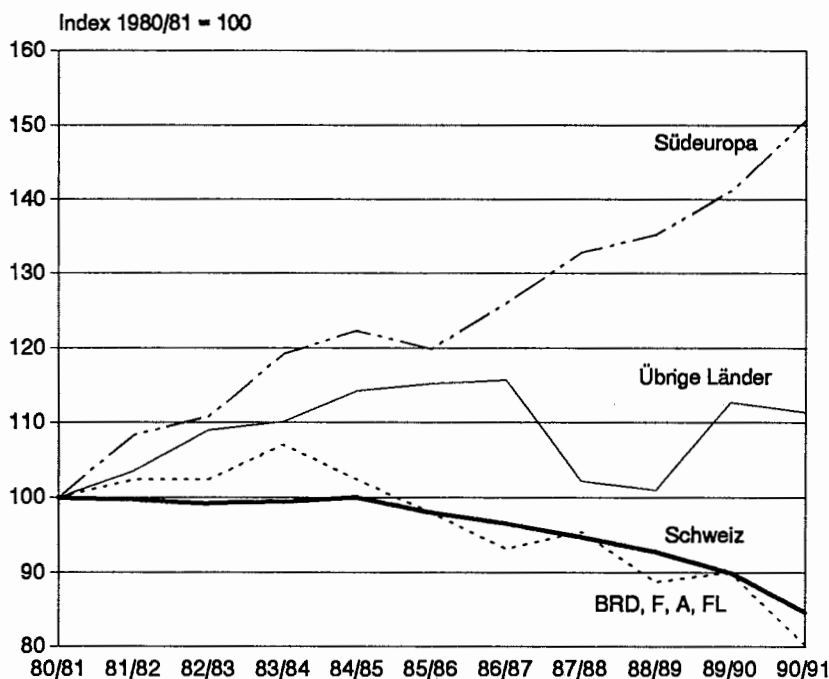
Schultypen	total	Schweiz %	Nachbarländer %	Südeuropa %	Übrige %
<i>Sekundarstufe II</i>					
Berufsausbildung und Anlehren	220'000	74	68	85	54
Maturitätsschulen	54'000	19	24	11	37
übrige Schulen	21'000	7	8	4	9
insgesamt	296'000	100 (252'000)	100 (7'700)	100 (30'300)	100 (6'200)

Quelle: Bundesamt für Statistik

Schülern in Maturitätsschulen weisen mit 37 Prozent jene aus den «übrigen Ländern» auf. Sie dürften häufig zum Zweck der Ausbildung in die Schweiz kommen. Unter den Gruppen, die zur schweizerischen Wohnbevölkerung gehören, finden wir das bekannte Muster: am häufigsten besuchen eine Maturitätsschule die Jugendlichen aus den Nachbarländern Deutschland, Frankreich und Österreich, dann diejenigen aus der Schweiz, und am seltensten sind Jugendliche aus südeuropäischen Ländern vertreten. Die Berufsbildung bleibt mit gut drei Vierteln der Schüler und Schülerinnen die zahlenmässig bedeutendste nachobligatorische Ausbildungsform. Jugendliche aus südeuropäischen Ländern konzentrieren sich besonders darauf, während sie als relativ kontextgebundene Ausbildung bei den Jugendlichen aus den «übrigen Ländern» wenig Anklang findet.

Die Eintritte in eine nachobligatorische Ausbildung nahmen bei den ausländischen Jugendlichen in den letzten zehn Jahren noch massiv zu (Grafik 6). Mehr Jugendliche eines Jahrgangs treten in eine Ausbildung ein, und ein Ende dieses Trends ist noch nicht abzusehen. Bei den schweizerischen Jugendlichen, die schon eine hohe Beteiligungsquote erreicht haben, macht sich die Verringerung der Jahrgangsstärken bemerkbar.

G6: Sekundarstufe II: Eintritte nach Herkunftsland seit 1980/81



Bundesamt für Statistik

Schul- und Berufsbildung

3.2 TERTIÄRSTUFE

Die schweizerischen Hochschulen sind traditionell für ausländische Studierende attraktiv. Im Jahr 1910 war gar die Hälfte aller Studierenden an schweizerischen Hochschulen ausländischer Nationalität (ESTA, 1935). 1990 wiesen die Hochschulen mit 19 Prozent einen der weltweit höchsten Anteile ausländischer Studierenden auf. Im Zusammenhang mit der Problematik der Immigranten und Immigrantinnen interessieren uns vor allen jene Studenten und Studentinnen, die zur zweiten Ausländergeneration gehören. Wir zählen zu dieser Kategorie Personen, die vor dem Studien-

beginn ihren Wohnsitz in der Schweiz hatten und ihren Studienberechtigungsausweis in der Schweiz erworben haben. Ihr Anteil an allen Studierenden beträgt 6 Prozent, der Anteil der – wahrscheinlich – zu Studienzwecken in die Schweiz gekommenen Studierenden 13 Prozent. Damit erscheint der hohe Ausländeranteil an den schweizerischen Hochschulen in einem anderen Licht: für die Kinder der ausländischen Einwandererfamilien setzt sich die Geringheit der Chancen auch an der Hochschule fort. Im Bereich der ausseruniversitären Ausbildung auf Tertiärstufe sind ausländische Studierende mit 12 Prozent sowohl im Vergleich zur beruflichen Grundausbildung als auch im Vergleich zur Wohnbevölkerung untervertreten. Das Muster der Ausbildungstypen, der Berufe und der Ausbildungsformen entspricht bei den Personen aus südeuropäischen Ländern am ehesten jenen der Schweizerinnen und Schweizer. Sie scheinen interessiert an Integration und Aufstieg im schweizerischen Beschäftigungssystem, sind aber auf der Stufe der höheren Berufsausbildungen noch massiv untervertreten. Die Personen aus den «übrigen Ländern» scheinen eher interessiert an ganz spezifischen Angeboten. Ein augenfälliges Beispiel sind die Hotelfachschulen, welche 42 Prozent ausländische Studenten und Studentinnen aufweisen.

4. SCHLUSSBEMERKUNG

Der statistische Überblick über Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im schweizerischen Bildungssystem fällt notwendigerweise stark selektiv aus. Wichtig für die generelle Einschätzung der quantitativen Entwicklungen und ihrer Auswirkungen auf die schweizerische Schule scheinen uns folgende Punkte:

- Der Anteil von knapp einem Fünftel Kinder oder Jugendlicher ausländischer Herkunft bleibt im internationalen Vergleich sehr hoch.
- Die Herkunft der ausländischen Kinder wird heterogener in bezug auf die Nationalität, wahrscheinlich aber nicht in bezug auf die Schichtherkunft.
- Die lokalen Unterschiede im Anteil ausländischer und fremdsprachiger Kinder sind sehr ausgeprägt.
- Selektionseffekte im Bildungssystem verweisen eher auf die Bedeutung der Faktoren Fremdsprachigkeit, Schichtherkunft sowie wahrscheinlich «Sesshaftigkeit» als auf Nationalität.
- Die Sekundarstufe II weist stark wachsende Anteile von Jugendlichen ausländischer Herkunft auf. (Männliche) Jugendliche aus den «alten» Einwanderungskontexten Italien und Spanien erreichen ein Beteiligungsniveau, das vermutlich demjenigen der schweizerischen Unterschicht entspricht.
- Ausbildungen auf der Tertiärstufe weisen insgesamt noch den geringsten Anteil von Studierenden der zweiten Ausländergeneration auf.

Einwandererkinder oder Arbeiterkinder? Zur schulischen Situation der Ausländerkinder und zur sozialen Ungleichheit in der Schule

Walo Hutmacher

Im schulischen Bereich und in den der Schule nahestehenden Kreisen hält man es im allgemeinen für ausgemacht, dass erstens die Kinder von Zugewanderten und ganz generell Ausländerkinder schulische Probleme haben und dass zweitens diese Probleme eine Folge davon sind, dass es sich um Kinder von Zugewanderten, von Ausländern handelt. Die ungenügende Beherrschung der Sprache, die Herkunft aus einem anderen Kulturkreis werden als hinreichende Ursachen betrachtet für schulische Misserfolge der fremdländischen Kinder; zweitrangig käme dazu noch die Tatsache, dass die ausländischen Familien mit dem hiesigen Bildungswesen mangelhaft vertraut seien. Auf den ersten Blick mögen diese Erklärungen dem «gesunden Menschenverstand» einleuchten: natürlich spielt die Sprachfertigkeit im schulischen Bereich eine derart zentrale Rolle, dass sie eine «conditio sine qua non» des Schulerfolgs ist. Eine Unzahl alltäglicher Erfahrungen in den Schulzimmern scheint die Hypothesen zu bestätigen, und auch die verfügbaren statistischen Werte sind angetan, sie zu erhärten: Schüler ausländischer Herkunft werden häufiger zurückversetzt als die einheimischen Kinder, und sie finden sich auch überdurchschnittlich häufig in den anspruchsarmen Abteilungen der Sekundarstufen (siehe dazu den vorangehenden Beitrag von Anna Borkowsky). Aufgrund all dieser Betrachtungen scheinen sich eine Reihe von Massnahmen zu rechtfertigen, die auf die Vermeidung des schulischen Misserfolgs abzielen, welcher für die ausländischen Kinder als wahrscheinlicher angesehen wird als für die einheimischen.

Andererseits weiss man aber auch, dass – in der Schweiz wie in anderen europäischen Ländern – die Ausländer vorwiegend Arbeiter sind. Häufig schlecht oder gar nicht ausgebildet, verrichten sie berufliche Tätigkeiten, welche die einheimischen Beschäftigten nicht mehr ausüben wollen, weil sie unattraktiv und/oder zu schlecht bezahlt sind. In der Tat nehmen viele Ausländerfamilien in der gesellschaftlichen Rangordnung die am wenigsten begehrten, untersten Plätze ein.

Und da man in den industrialisierten Ländern unterdessen ja auch aus Erfahrung weiss, dass die Erfolgchancen im Bildungsbereich stark von der Gesellschaftsschicht abhängig sind, aus welcher man stammt, stellt sich natürlich die Frage, ob die Kinder der ausländischen Arbeiter häufiger von schulischen Misserfolgen betroffen werden, weil ihre Eltern Ausländer (selbst eingewanderte oder schon hier geborene) sind oder weil sie Arbeiter sind. Von der Antwort auf diese Frage hängen eine Reihe politischer und pädagogischer Strategien ab: man wird andere Massnahmen treffen, je nachdem ob man die schulischen Probleme von Fremdarbeiterkindern als eigenständigen Problembereich betrachtet oder als Sonderfall der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen.

DIE GENFER SCHULSTATISTIK

In der Schweiz ist wenig Zahlenmaterial greifbar, welches die oben aufgeworfene Frage zu beantworten helfen könnte. Denn eine Antwort setzt die Möglichkeit voraus, die schulischen Laufbahnen von ausländischen mit jenen einheimischer Kinder aus der gleichen Sozialschicht zu vergleichen. Nun enthält die schweizerische Schulstatistik zwar Angaben über die nationale, aber keine über die soziale Herkunft der Schüler. Es existieren bestenfalls einige lokal eingegrenzt gültige Hinweise, die aus soziologisch orientierten Forschungen stammen. Die in diesen Untersuchungen erfassten Populationen umfassen jedoch im allgemeinen weder das gesamte Spektrum an Immigranten noch den ganzen Bereich der gesellschaftlichen Hierarchie (vgl. etwa GURNY, 1984). Auch wenn die Daten wissenschaftlich gesichert sind, so sind sie von einer gesamtgesellschaftlichen Fragestellung her nur bedingt aussagekräftig.

Unseres Wissens ist das schulische Informationssystem des Kantons Genf das einzige in der Schweiz, welches eine erschöpfende statistische Untersuchung der Frage zulässt, da es erlaubt, die soziale und die nationale Herkunft aller Schüler eines Bildungssystems miteinander in Beziehung zu setzen. Wir wollen hier deshalb den Versuch unternehmen, einer Antwort auf die oben gestellte Frage auf der Grundlage dieser Daten etwas näherzukommen.¹

Natürlich lässt sich die Repräsentativität dieser auf den Kanton Genf beschränkten Datenbasis für die ganze Schweiz in Frage stellen. Wir wollen hier auf diese – nicht selten recht ideologisch gefärbte – Diskussion um den sogenannten «Sonderfall Genf» nicht näher eintreten. Genf weist von einer soziologischen Warte her gesehen wohl einige Besonderheiten auf, deren wichtigste hier kurz aufgeführt seien. Der Kanton Genf ist eine im wesentlichen städtische Gemeinschaft; nur gerade ein

¹ Eine detailliertere Version dieses Artikels ist in einer Publikation der OECD (OCDE, 1987b) erschienen.

Prozent der Beschäftigten arbeiten im landwirtschaftlichen Sektor. Die dominierende Rolle, die der tertiäre Wirtschaftsbereich (mit nahezu 80 Prozent) spielt, führt zu einem Sozialgefüge, in welchem die lohnabhängige Mittelklasse zahlenmässig vorherrscht. Der Arbeiteranteil (rund ein Drittel der Bevölkerung) ist geringer als im gesamtschweizerischen Mittel. Dies gilt in noch stärkerem Mass, wenn man nur den schweizerischen Bevölkerungsteil betrachtet: an ihm macht der Arbeiteranteil nur gerade 20 Prozent aus, und es handelt sich dabei vorwiegend um ausgebildete Facharbeiter. Noch andere Eigenarten führen dazu, dass die Genfer Gesellschaft etwas überdurchschnittlich postmoderne Züge (HEINTZ, 1974) trägt, die sich wiederum in der Bildungspolitik niederschlagen (HUTMACHER, 1982 und 1985). Wenn sich nun der Kanton Genf aber auch soziologisch gesehen von der Schweiz als ganzer in gewisser Hinsicht unterscheidet, so gilt dies jedoch nur bedingt, wenn man den Vergleich auf andere städtische Agglomerationen des Landes beschränkt. Zudem machte sich in den letzten Jahren auch in anderen Teilen der Schweiz eine wirtschaftliche Umstrukturierung bemerkbar (vor allem im Sinne deutlicher Verschiebungen hin zum Dienstleistungsbereich), welche vermuten lässt, dass der Trend zur postmodernen Gesellschaft ein allgemeiner ist. Die Unterschiede zwischen dem Rest der Schweiz – vor allem ihrer industrialisierten Teile – und dem Kanton am Ende des Lac Léman werden demzufolge in Zukunft eher an Augenfälligkeit verlieren.

Im Hinblick auf die Beziehungen zwischen Wanderungsbewegungen und gesellschaftlicher Schichtung gibt es noch eine genferische Besonderheit, die im vorliegenden Zusammenhang unterstrichen zu werden verdient. Wie in der übrigen Schweiz, verzeichnet man auch in Genf eine grosse Zahl an «klassischen Fremdarbeitern» – Arbeiter, die meist aus den weniger entwickelten Gebieten der Mittelmeerländer stammen. Aber nach Genf strömen aus den verschiedensten Ländern der Welt auch zahlenmässig bedeutsame Kontingente von Menschen, die Stellen als Angestellte, als mittlere Kader oder in Führungspositionen einnehmen, sei es in multinationalen Unternehmungen, sei es in den internationalen Organisationen. Die Genfer Schulen kennen deshalb auch einen quantitativ bedeutenden Zufluss ausländischer Schüler, deren Eltern mittlere und höhere gesellschaftliche Positionen besetzen.

ZWEI INDIKATOREN FÜR DEN GRAD DES ERFOLGS IN DER BILDUNGSLAUFBAHN

Die Genfer Daten erlauben demzufolge einen Vergleich der schulischen Laufbahnen von einheimischen und ausländischen Schülern, der die verschiedensten Sozialschichten abdeckt, von völlig unausgebildeten Hilfsarbeitern bis zu Spitzen-

führungskräften. Wenden wir uns nun den Kriterien zu, an denen wir den schulischen Erfolg messen wollen.

a) Der schulische Rückstand

Vorerst sollen die verschiedenen nationalen und gesellschaftlichen Gruppen nach dem Gesichtspunkt verglichen werden, welche zeitlichen Verzögerungen sich bis zum sechsten und letzten Jahr der Primarschule akkumuliert haben. Dieses Mass ist ein Indikator für den mehr oder minder reibungslosen Verlauf der schulischen Laufbahn.

In Genf besuchen seit vielen Jahren nahezu alle Kinder vom vierten Altersjahr an eine (an sich fakultative) «classe enfantine» und treten anschliessend von dort im «normalen» (d. h. vom Gesetz vorgesehenen) Alter in die Primarstufe über. Kinder, die in der sechsten Primarklasse älter als «normal», d. h. mehr als elf Jahre alt sind, haben demzufolge mehr als fünf Jahre gebraucht, um in die Abschlussklasse der Primarstufe zu gelangen: sie haben zum einen oder anderen Zeitpunkt eine Klasse wiederholen müssen.

b) Die bei Eintritt in den Cycle d'orientation besuchte Abteilung

Zum zweiten sollen die Häufigkeiten untersucht werden, mit welchen sich bestimmte Gruppen von Schülern in den verschiedenen Abteilungen des ersten Jahrs des Cycle d'orientation (CO) wiederfinden.

Der Cycle d'orientation schliesst in Genf an die Primarschule an und umfasst die letzten drei Jahre der obligatorischen Schulzeit. Am Anfang des Cycle werden die Schüler einer mehr oder minder anspruchsvollen Abteilung zugewiesen, und zwar in Abhängigkeit von den in der Primarschule erzielten Ergebnissen. Diese Zuweisung ist nicht endgültig; Wechsel sind während der gesamten drei Jahre des CO noch möglich. Dennoch stellt die Zuweisung zu einer Abteilung bei Eintritt in den Cycle ein für die künftige schulische Laufbahn bedeutsames Ereignis dar.

Obgleich sie etwas summarisch erscheinen mögen, ist es legitim, anhand dieser beiden Indikatoren den Wert zu messen, der dem Schüler an einem Angelpunkt seiner schulischen Karriere in der schulischen Wertordnung zuerkannt wird. Der akkumulierte zeitliche Rückstand gibt gewissermassen in geronnener Form die Schwierigkeiten wieder, denen das Kind im Lauf der Primarschulzeit begegnet ist; er scheidet die Schüler, die ohne Zwischenfälle durch die Primarschule gekommen sind, von jenen, die auf diesem Weg irgendwann gestolpert sind. Der zweite Indikator, der auf den Leistungsbewertungen zu Ende des 6. Schuljahrs basiert, differenziert nach Schülern, die als «gut» oder als «mittelmässig» eingestuft werden, und nach dem bildungsbezogenen Potential, das ihnen die Bildungsinstitution selber verleiht oder das sie sich selber zuerkennen.

Nationale Herkunft und Sozialschichtzugehörigkeit

Die in der vorliegenden Untersuchung erfasste Population besteht aus der Gesamtheit der Schüler, die zwischen 1980 und 1984 eine sechste Primarklasse im Kanton Genf besucht haben, also aus fünf Schülerjahrgängen; das sind insgesamt rund 18'300 Jugendliche. Wir haben uns für eine derart grosse Population entschieden, um auch bei feinen Differenzierungen noch Gruppen zu behalten, die den Kriterien statistischer Repräsentativität genügen: bei Differenzierungen, die sich auf die Migrationsbiographie beziehen (Unterscheidung zwischen eingewanderten und in Genf geborenen Schülerinnen und Schülern), bei Differenzierung nach Gruppen von Nationalitäten, aber vor allem auch bei einer recht feinen Differenzierung nach gesellschaftlichen Situationen und Positionen. Die Zuordnung der Schüler nach sozialer Herkunft wurde vorgenommen aufgrund der gesellschaftlichen Position des Vaters oder des sonstigen Haushaltsvorstandes. Die Terminologie entspricht der üblichen Praxis. Einige zusätzliche Präzisierungen finden sich in der Anmerkung 2.

Für die ganze betrachtete Zeitperiode waren etwas weniger als zwei Drittel der Sechstklässler und Sechstklässlerinnen (64%) schweizerischer Herkunft, die meisten mit einer einfachen «Migrationsbiographie»: von den Mitgliedern dieser Gruppe waren vier von fünf in Genf geboren und, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auch aufgewachsen.

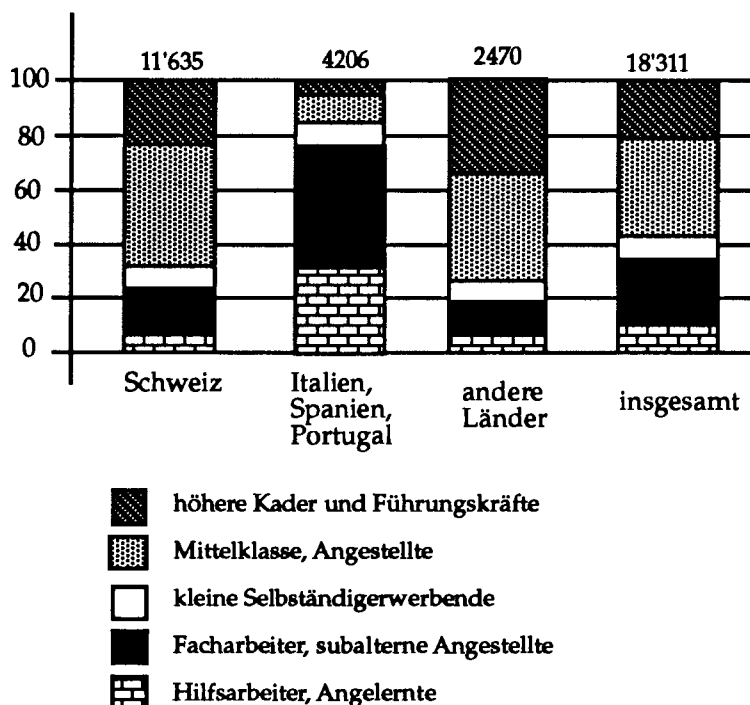
² Die Kategorie «Hilfsarbeiter, Angelernte» umfasst Personen, die einen Beruf ausüben, der wenig oder gar keine Ausbildung voraussetzt (Handlanger, Reinigungsberufe, Magaziner, Küchenhilfen usw.). Unter die Kategorie «Facharbeiter, kleinere Angestellte» fallen manuelle Berufe, die eine Ausbildung voraussetzen, wie Zimmerleute, Maurer, Mechaniker usw., und die ihnen direkt Vorgesetzten (Vorarbeiter, Poliere, Werkstattchefs usw.) sowie mit Bewachungs- und Sicherheitsaufgaben betraute Personen (Polizisten, Nachtwächter, Portiers, Berufsfeuerwehrleute usw.). «Kleine Selbständigerwerbende» sind die selbständigen Handwerker, aber auch Ladeninhaber, Gastwirte und Landwirte. «Qualifizierte Angestellte» findet man in den unteren Chargen der privaten oder öffentlichen Verwaltungen; ihre Tätigkeit setzt in der Regel eine vollständige Berufsausbildung voraus (kaufmännische Angestellte, Bankangestellte, Programmierer usw.). Zum «mittleren Kader» zählen Büroberufe mit Vorgesetztenfunktionen sowie Berufe, zu denen man sich in der Regel erst ausbilden lassen kann, wenn man schon vorgängig eine berufliche Ausbildung oder eine Mittelschule abgeschlossen hat (Lehrer, Techniker, Ingenieur HTL usw.). «Höhere Kader» sind die besoldeten Vorgesetzten der mittleren Kader, die Vizedirektoren und Direktoren von Teilbereichen in Grossbetrieben, die Direktoren in mittelgrossen Betrieben, aber auch Angestellte, deren Tätigkeit in der Regel einen Hochschulabschluss voraussetzt (Juristen, Ingenieure, Wirtschaftswissenschaftler, Psychologen usw.). Die Kategorie «Freie Berufe, Führungskräfte» schliesslich umfasst einerseits die traditionellen freiberuflich Tätigen wie Advokaten oder frei praktizierende Ärzte, aber auch Richter, Hochschullehrer, Pfarrer usw.), zum andern Industrielle, Direktoren von Grossbetrieben, Regierungsräte usw. Eine detailliertere Beschreibung der sozioprofessionellen Kategorien, die wir verwenden, findet sich in den Statistischen Jahrbüchern des Service de la recherche sociologique (Annuaire statistique de l'éducation).

Die ausländischen Schüler lassen sich von ihrer Migrationsbiographie her in zwei Gruppen unterteilen:

- Die einem der drei traditionellen Herkunftsländer ausländischer Gastarbeiter (Italien, Spanien, Portugal) zuzuordnenden Schüler machen 23 Prozent der Gesamtheit aus; wie bei den Schweizern, sind auch hier vier von fünf Jugendlichen in Genf geboren und aufgewachsen; sie gehören also zur sogenannten zweiten Generation.
- Die ausländischen Schüler mit einer anderen Nationalität (hier sind nahezu alle Länder dieser Erde vertreten) machen 13 Prozent der Schulbevölkerung Genfs aus; bei dieser Gruppe sind nur die Hälfte in Genf geboren und aufgewachsen.

Wir werden für die Analyse also drei Nationalitätengruppen verwenden, um so mehr als diese drei sich von der gesellschaftlichen Zusammensetzung her deutlich unterscheiden, wie es die Grafik 1 belegt.

Grafik 1: Gesellschaftliche Zusammensetzung der Nationalitätengruppen. Schüler der 6. Primarklassen, Genf 1980–1984



Der starke Arbeiteranteil bei den Migranten aus den südeuropäischen Ländern wird hier deutlich sichtbar: drei italienische, spanische oder portugiesische Schüler von vier stammen aus einer Arbeiterfamilie, zu einem Drittel aus Familien von ungelernten Arbeitern. In einem gewissen Mass verdeutlicht diese Grafik auch die Auswirkungen dieser Arbeitermigration auf die gesellschaftliche Positionierung der einheimischen arbeitenden Bevölkerung: Bei den Schülern schweizerischer Abstammung ist nur einer von fünf Sohn eines Arbeiters und gar nur einer von zwanzig der Sohn eines unqualifizierten Arbeiters. Die besoldete Mittelklasse (Facharbeiter und mittlere Kader) bildet deshalb bei den Schweizern die grösste Gruppe (44%), während die Gruppe der Kinder von höheren Kadern und von Führungskräften einen Anteil von 22 Prozent ausmacht.

Die gesellschaftliche Zusammensetzung der Gruppe «andere Länder» ist jener der Schweizer ziemlich nahe (wenig Arbeiterkinder, viele Angestellte und mittlere Kader), aber diese Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen höheren Anteil an Kindern von höheren Kadern und Führungskräften aufweist (33%) als die schweizerische Gruppe. Diese höheren Kader und Führungskräfte stammen in ihrer Mehrzahl aus den industrialisierten Ländern Nordeuropas und Amerikas, zu einem geringeren Teil aus den führenden, «modernisierten» Schichten von weniger entwickelten Ländern.

Wie sehen nun die Primarschullaufbahnen und die Cycle-d'orientation-Zuweisungen der in dieser Grafik dargestellten Schülergruppierungen im Vergleich aus? Sind die Verläufe bei Kindern schweizerischer Hilfsarbeiter anders als bei Kindern ausländischer Hilfsarbeiter? Ist der Schulerfolg von Kindern ausländischer Führungskräfte höher, gleich oder niedriger als jener der Kinder von Schweizern in vergleichbaren Positionen? Fragen dieser Art werden wir im folgenden zu beantworten suchen.

DER WEG DURCH DIE PRIMARSCHULE

Von den 18'300 Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern, die in diese Analyse einbezogen worden sind, weist einer oder eine von acht (12%) einen zeitlichen Rückstand auf den «Normalverlauf» auf. Dieser macht in den seltensten Fällen mehr als ein Jahr aus. Differenzieren wir nur nach Nationalitätengruppen, so stellen wir vorerst einmal beträchtliche Unterschiede fest: Schüler ausländischer Herkunft sind schulisch häufiger im Rückstand als Schweizerkinder; schulischer Rückstand findet sich bei Schülern aus Italien, Spanien oder Portugal doppelt so oft wie bei ihren Mitschülern schweizerischer Herkunft.

Herkunftsland	Anteil Schüler mit schulischem Rückstand
Schweiz	9%
Italien, Spanien, Portugal	18%
andere Herkunftsländer	12%

Vor allem die soziale Herkunft, weniger das Herkunftsland

Statistiken wie die vorhergehende sind häufig die einzigen, die zur Verfügung stehen. Aber wenn wir die soziale Position der Familien einbeziehen, werden wir sehen, wie sie noch stärkere Ungleichgewichte sichtbar machen wird, während das Kriterium der nationalen Herkunft an Gewicht verliert.

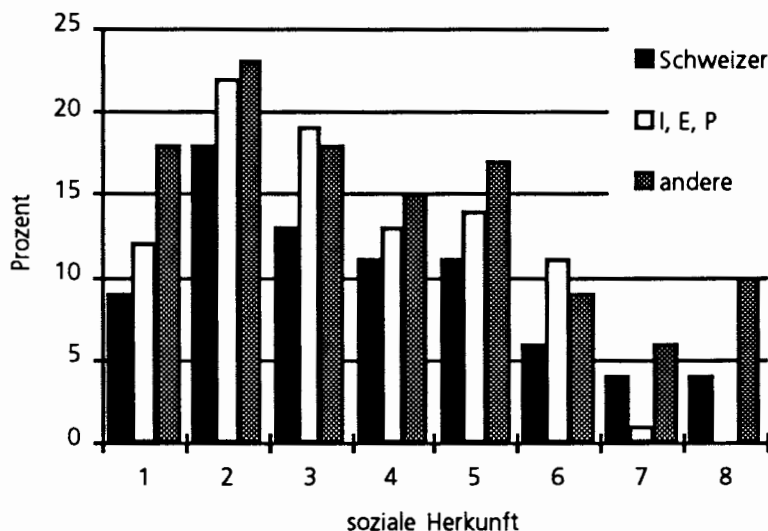
Grafik 2 unterscheidet nach sozialer Herkunft (von Hilfsarbeitern bis Führungskräften) und, innerhalb der Gruppen mit gleichem Sozialstatus, nach Herkunftsländern. Sie erlaubt den Vergleich der Anteile von Schülern mit schulischem Rückstand sowohl zwischen Nationalitäten bei gleichem Sozialstatus wie auch zwischen Gruppen mit verschiedenem Sozialstatus, aber gleicher Nationalität.

Um die Interpretation dieser Grafik zu erleichtern, ein Beispiel: die Schüler aus Familien von Hilfsarbeitern oder angelernten Arbeitern. Die Häufigkeit von schulischem Rückstand beläuft sich bei den Schweizerinnen und Schweizern dieser Schicht auf 18 Prozent, bei den Südeuropäern auf 22 Prozent und bei den «anderen Nationalitäten» auf 23 Prozent. Die Schweizer schneiden hier also leicht besser ab, auch wenn der Vorsprung im Vergleich zur obigen Tabelle schon deutlich geschrumpft ist. Ganz klar ist jedenfalls, dass der Abstand viel geringer ist als jener, der die Hilfsarbeiterkinder von den Kindern von Führungskräften trennt: diese Kinder weisen nur in 1 bis 6 Prozent der Fälle einen schulischen Rückstand auf, je nach Nationalitätengruppe.

Wir verzichten auf längere Kommentare zu dieser grafischen Darstellung. Da sie sich auf die ganze Schülerpopulation bezieht, ist das wiedergegebene Bild etwas verfälscht durch die Unterschiede, die zwischen den beiden nichtschweizerischen Populationen bezüglich der Migrationsbiographie bestehen. Es sei daran erinnert, dass die schweizerischen Kinder wie auch jene mit italienischen, spanischen oder portugiesischen Eltern viel häufiger in Genf geboren und aufgewachsen sind (zu 80 Prozent) als die Kinder anderer Nationalitäten (50%). Und man wird später sehen, dass die Migration des Schülers selbst, vor allem wenn sie während des schulpflichtigen Alters stattfindet, für sich allein schon eine schwerwiegende Störung der Bildungslaufbahn darstellt; sie zieht oft einen schulischen Rückstand nach sich, ganz einfach weil der Schüler Zeit braucht, sich den neuen sprachlichen wie schulischen Gegebenheiten anzupassen. Und es ist natürlich unsinnig, einen durch eine derartige

Neuanpassung verursachten zeitlichen Rückstand gleichzusetzen mit dem schulischen Misserfolg eines Schülers, der sein ganzes Leben oder zumindest seine ganze Schulzeit hier verbracht hat.

Grafik 2: Schüler der 6. Primarklasse mit Rückstand, nach Nationalitätengruppen und sozialer Zugehörigkeit (Prozentsätze der Schüler mit Rückstand je Gruppe).



Kategorien sozialer Herkunft:

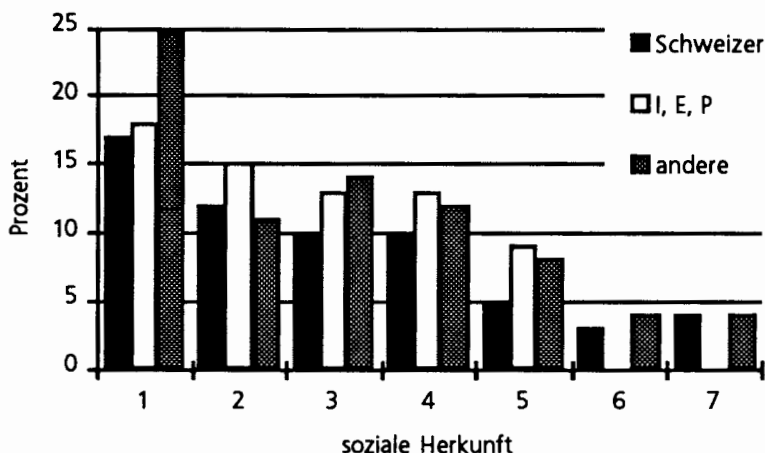
- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| 1: insgesamt | 5: qualifizierte Angestellte |
| 2: Hilfsarbeiter, Angelernte | 6: untere und mittlere Kader |
| 3: Facharbeiter | 7: höhere Kader |
| 4: kleine Selbständigerwerbende | 8: freie Berufe, Führungskräfte |

Um zu noch klareren Erkenntnissen zu gelangen, werden wir nun also die Schüler auch nach ihrer Bildungsbiographie differenzieren; wir beginnen mit der – zahlenmässig dominanten – Gruppe der in Genf geborenen Schüler. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, haben diese Schülerinnen und Schüler ihre gesamte Kindheit

im Kanton Genf verbracht und vor der Pflichtschulzeit, also bevor sie sechs Jahre alt wurden, zwei Jahre die Ecole enfantine besucht.

Die Grafik 3 zeigt die Häufigkeit des schulischen Rückstands in der 6. Primarklasse für die verschiedenen Sozial- und Nationalitätengruppen, und zwar bei bezüglich der Migrationsbiographie homogenen Gruppen.

Grafik 3: In Genf geborene Schüler der 6. Primarklasse mit Rückstand, nach Nationalitätengruppen und sozialer Zugehörigkeit



Soziale Herkunft: Kategorien

- 1: Hilfsarbeiter, Angelernte
- 2: Facharbeiter, subalterne Angestellte
- 3: kleine Selbständigerwerbende
- 4: qualifizierte Angestellte
- 5: untere und mittlere Kader
- 6: höhere Kader
- 7: freie Berufe, Führungskräfte

Das Bild verdeutlicht sich hier nochmals beträchtlich: es ist offensichtlich, dass die Häufigkeit von schulischem Rückstand viel stärker mit der Sozialschichtzugehörigkeit korreliert als mit der Nationalität.

Innerhalb jeder sozialen Gruppe zeigen sich gewisse Unterschiede nach Nationalitäten – im ganzen geraten die schweizerischen Schüler etwas seltener in Rückstand als diejenigen mit einer anderen Staatsbürgerschaft –, aber diese Unterschiede darf man füglich als gering bezeichnen: die Grössenordnungen sind die gleichen³. Man kann sagen, dass für in Genf geborene und aufgewachsene Schüler die Variable «soziale Herkunft» ausreichend ist, um die Unterschiede in der Bewältigung der Laufbahn durch die Primarschule für alle Schüler zu erklären, also auch für die schweizerischen.

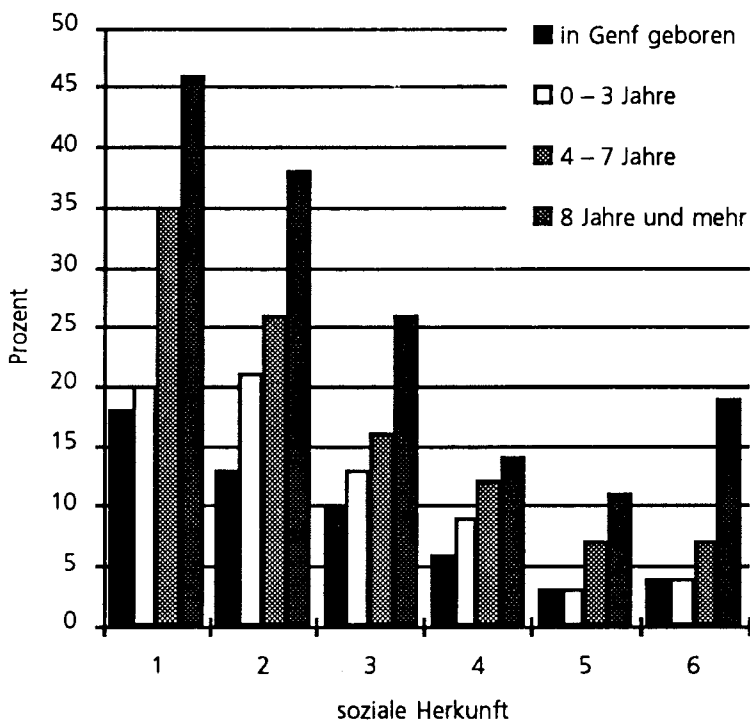
Umgekehrt sind die Unterschiede, ungeachtet der nationalen Herkunft, bei wechselnder Sozialschichtzugehörigkeit beträchtlich und bewegen sich in anderen Grössenordnungen. In der Tat: ob Ausländer oder Schweizer, die in der Schweiz geborenen Schüler aus den Kreisen der gar nicht oder kaum qualifizierten Arbeiter kommen mit ihrer Schullaufbahn vier- bis fünfmal häufiger in Verzug (17 bis 20%) als die Kinder aus Familien von freiberuflich Tätigen oder Führungskräften (0 bis 4%).

Zwischen diesen beiden Extremen der gesellschaftlichen Skala kann man zwei grössere Gruppierungen von Schülerinnen und Schülern ausmachen. Die eine besteht aus den Kindern der mittleren Kader; ein schulischer Rückstand im 6. Schuljahr tritt dort in 5 bis 9 Prozent der Fälle auf, je nach Nationalitätengruppe (für die beiden Gruppen von Ausländern ist die Zahlenbasis etwas schwach). Die zweite Gruppe ist jene der Kinder von Facharbeitern, untergeordneten Angestellten, kleinen Selbständigerwerbenden und niedrigen Beamten, also Kindern aus Schichten, die man im Französischen grob als «milieux populaires» bezeichnen könnte. Bei dieser Gruppe gibt es einen um 12 Prozent herum schwankenden Satz von Schülern (10 – 15%, je nach Nationalitätengruppe) mit Verspätung auf den regulären «Fahrplan».

Unsere Beobachtungen bestätigen also die altbekannte Tatsache der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen: Je höher die gesellschaftliche Schicht, aus der ein Kind stammt, desto problemfreier durchquert es die Primarschule. Die nationale Herkunft zählt kaum. Für Schüler, die in Genf geboren sind, ist das Risiko von schulischen Schwierigkeiten, die das Wiederholen einer Klasse nötig machen, von ihrer nationalen Zugehörigkeit nahezu völlig unabhängig, hat hingegen einiges damit zu tun, aus welcher Sozialschicht sie stammen. Und wie sieht es bei den nicht in Genf geborenen Schülern aus?

³ Eine Ausnahme bilden die Hilfsarbeiter und Angelernten aus den «anderen Ländern» (im vorliegenden Falle sind dies vor allem Jugoslawien, die Türkei und afrikanische Länder). Es handelt sich hier um eine zahlenmässig kleine Gruppe (N = 62), d. h. durchschnittlich 12 pro Schuljahr, von denen ein Viertel jeweils einen Rückstand aufweisen, während es bei den anderen Gruppen 17 bis 18 Prozent sind. Statistisch signifikant sind diese Unterschiede nicht. Es kann aber nicht entschieden werden, ob sie auf Zufall basieren.

Grafik 4: Schüler der 6. Primarklasse mit Rückstand, nach sozialer Herkunft und Alter bei der Ankunft in Genf



Soziale Herkunft: Kategorien

- 1: Hilfsarbeiter, Angelernte
- 2: Facharbeiter, subalterne Angestellte
- 3: qualifizierte Angestellte
- 4: mittlere Kader
- 5: höhere Kader
- 6: freie Berufe, Führungskräfte

Von den 18'300 Schülerinnen und Schülern unserer Stichprobe machen jene, die zu irgendeinem Zeitpunkt ihres Lebens erst nach Genf gekommen sind, nahezu 20 Prozent aus. 6 Prozent kamen im Alter zwischen 0 und 3 Jahren, 8 Prozent zwischen 4 und 7 Jahren, 6 Prozent nach dem Alter von 7 Jahren. Auch mit einer zahlenmässig recht bedeutenden Ausgangsstichprobe gelangt man hier an die Grenzen statistischer Möglichkeiten; auf der Detailliertheitsebene der Grafik 4 werden die Gruppen stellenweise sehr klein. Von diesen methodologisch bedingten Beschränkungen abgesehen, zeichnen sich aber dennoch deutlich zwei allgemeine Tendenzen ab:

- Zum einen ist – wie zu erwarten war – die Häufigkeit des schulischen Rückstands um so grösser, je später der Schüler nach Genf gekommen ist. Zwischen in Genf geborenen Kindern und Kindern, die vor Beginn der *Ecole enfantine* eingewandert sind (also im Alter von 0 bis 3 Jahren), bestehen nahezu keine Unterschiede. Die Einwanderung erst im Alter der *Ecole enfantine* (4 – 7 Jahre) führt ungefähr zu einer Verdoppelung des Risikos, in der 6. Klasse einen Rückstand aufzuweisen. Ein noch späterer Zuzug führt zu einer Erhöhung um etwa den Faktor drei.⁴
- Zum andern bleiben die Proportionen innerhalb einer sozialen Gruppe stets ungefähr dieselben. Die Unterschiede im Grad von Schwierigkeiten, die ein Kind mit Wohnortsveränderung und Wiederaanpassung in einer neuen Umgebung verspürt, scheinen durch die soziale Herkunft verstärkt zu werden.

Es ist nicht möglich, diese Daten detaillierter zu analysieren und auch die nationale Herkunft noch in Betracht zu ziehen. Aber in allen Fällen, wo die Populationen genügend gross sind, zeigt sich, dass die auf die nationale Herkunft zurückführbaren Schwankungen gering sind. Und mehr noch: die (meist aus einem anderen Kanton) nach Genf zugezogenen Schüler schweizerischer Herkunft unterscheiden sich nicht von zugezogenen Ausländern der gleichen Sozialschicht.

Bei Eintritt in den Cycle d'orientation besuchte Abteilung

Wir erinnern in grossen Zügen an die Art, auf welche die Schüler nach der Primarschule einem Sekundarstufenzug zugewiesen werden. Im Prinzip treten alle am Ende des 6. Schuljahrs beförderten Schüler in einen der Züge des Cycle d'orientation (CO) über; die Zuweisung erfolgt automatisch, im wesentlichen aufgrund der zu Ende der 6. Primarklasse erzielten Resultate. Die Eltern haben nicht aktiv zu werden, es sei denn, sie seien mit der von der Schule vorgeschlagenen Zuweisung nicht einverstanden. In diesem Fall können sie eine «*dérogation*» verlangen. In rund einem

⁴ Der Ausnahmefall der Kinder von Führungskräften (Erhöhung um den Faktor 5) fusst vermutlich auf einer bewussten Strategie, den Übertritt in den Cycle d'orientation hinauszuschieben.

von fünf Fällen wird von dieser Möglichkeit einer «Kurskorrektur» Gebrauch gemacht; sie kann geschehen auf der Grundlage von Prüfungsergebnissen und einer Abklärung des «schulischen Potentials» des Jugendlichen. Derartige Interventionen von seiten der Familien bezwecken im allgemeinen eine «höhere» Einstufung einer Schülerin oder eines Schülers; ihre Häufigkeit nimmt zu mit zunehmendem Sozialstatus der Familien (BAIN, 1979).

Im allgemeinen kommen jedoch die «guten» Schüler in einen der Züge mit erweiterten Anforderungen (*Section latine* oder *Section scientifique*), welche alle Optionen für die weiteren Ausbildungsgänge offenhalten. Von zehn Primarschülern treten jedes Jahr etwa sechs durch diese Tür in den Cycle d'orientation über.

Schüler mit weniger guten Resultaten werden am Ende des 6. Schuljahrs der *Section générale* oder, wenn sie besonders schwach sind, der *Section pratique* zugewiesen. Diese beiden Züge bereiten im Prinzip auf eine schulische oder betriebliche Berufslehre vor. Seit einigen Jahren ist nun aber die Chance selbst für Schüler der *Section générale*, eine Lehrstelle für einen «interessanten» Beruf zu finden, sehr gering geworden – unter anderem wegen der Konkurrenz, die ihnen die Gleichaltrigen aus den anspruchsvolleren Zügen auf dem Lehrstellenmarkt machen (AMOS, 1984). Aus diesem Grund ist der Zutritt zu einem CO-Zug mit erweiterten Anforderungen zu einer entscheidenden Angelegenheit auch für Schüler geworden, die keine Absicht haben, weiterführende Schulen zu besuchen.

Für unsere Zwecke genügt eine Unterscheidung nach zwei Typen der Zuweisung: zu einer der anspruchsvollen Abteilungen – *latine* und *scientifique* (LS) – einerseits und zu einer der anspruchsärmeren andererseits: *générale* und *pratique* (GP). Um weiter zu vereinfachen, betrachten wir nur den Anteil (in Prozent) der Sozial- und Nationalitätengruppen, welcher einem anspruchsvollen Typ zugewiesen wird, im gleichzeitigen Wissen, dass die Differenz zu hundert jeweils den Rest ausmacht.

Wie wir es beschrieben haben und wie es auch die herrschende Praxis ist, beruht die Zuweisungsprozedur lediglich auf den Ergebnissen zu Ende der 6. Primarklasse. Die frühere Bildungslaufbahn der Schüler wird formell nicht in Betracht gezogen. Dennoch zeigen genauere Beobachtungen, dass die Zuweisung zu einem CO-Zug nicht völlig unabhängig von der früheren Primarschullaufbahn geschieht. Im Gegenteil, die Zuweisungsrate zu einem anspruchsvollen Zug ist etwa dreimal geringer für Schüler und Schülerinnen, die sich im Lauf ihrer Primarschulzeit eine Verspätung zugezogen haben: Nur ein Viertel dieser Schüler (26%) schaffen den Zugang zur *latine* oder zur *scientifique*, während sich drei Viertel der Schüler ohne Rückstand (76%) in einer dieser erstrebten Abteilungen wiederfinden.

VOR ALLEM DIE SOZIALE HERKUNFT, WENIGER DAS HERKUNFTSLAND

Es versteht sich von selbst, dass die soziale Herkunft der Kinder nicht zu den Zuweisungskriterien gehört, welche beim Übergang von der 6. Primarklasse in einen Zug der Sekundarstufe angewendet werden. Die Schaffung des Orientierungszyklus und die quasi-automatische Zuweisung (seit 1962) waren ja gerade die Kernstücke der Demokratisierungspolitik im Bildungswesen, auf die der Kanton Genf dermassen stolz ist. Leider hat sich aber mittlerweile gezeigt, dass die gesellschaftlichen Determinismen stärker sind als die schulischen Formalitäten. Denn es ist eben so, dass die Chancen des Zugangs zu einem anspruchsvollen Sekundarstufenzug sozial ungleich verteilt sind, ungeachtet der vorhergehenden Bildungslaufbahn der Jugendlichen.

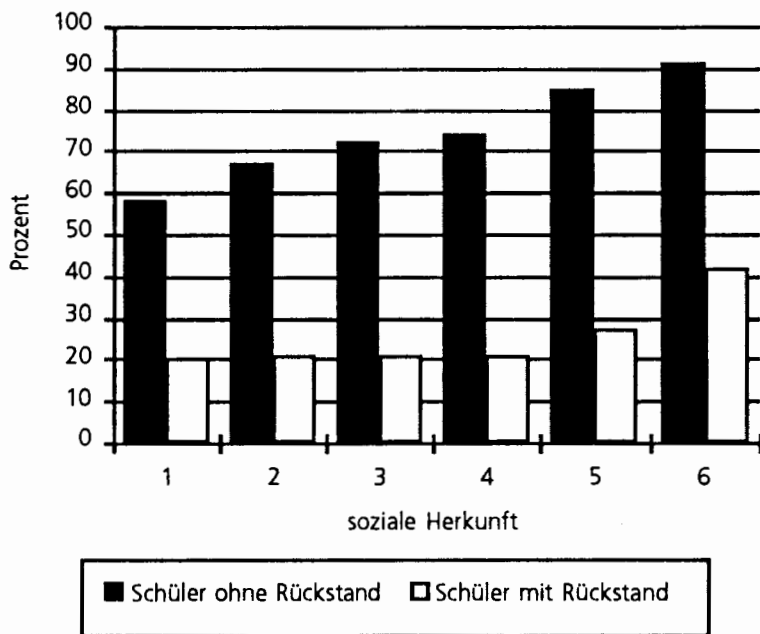
Die Grafik 5 auf der folgenden Seite illustriert den doppelten Zusammenhang der Zuweisungspraxis mit der Sozialschichtzugehörigkeit und der Bildungslaufbahn in der Primarschule. Um den Einfluss der Migrationsbiographie zu vermindern, haben wir uns auf die in Genf geborenen oder vor Beginn der *Ecole enfantine* zugewanderten Kinder beschränkt.

Wenden wir uns vorerst den Schülern ohne schulischen Rückstand zu. Für sie liegt die Wahrscheinlichkeit, in eine anspruchsvolle CO-Abteilung zu gelangen, zwischen 58 Prozent (für Kinder aus Familien von Hilfs- oder angelernten Arbeitern) und 91 Prozent (für Kinder aus Familien von Ausübenden freier Berufe und von Führungskräften). Für Kinder, die im Lauf ihrer Primarschulzeit ein Jahr oder mehr zurückfielen, drittelt sich diese Wahrscheinlichkeit systematisch. Wir möchten nochmals daran erinnern, dass dieser quasi gesetzmässigen 1:3-Proportion zwischen Schulverspätung und Chancenverminderung bei Eintritt in den Cycle d'orientation keinerlei formelle Normen welcher Art auch immer zugrunde liegen. Dennoch ist sie sehr wirksam und darüber hinaus auch über die Jahre hinweg konstant, war sie doch schon in Untersuchungen für die Jahre 1973–74 festzustellen (COMMISSION «EGALISATION DES CHANCES», 1978).

Mehrere Faktoren sozialer Ungleichheit kommen zum Zeitpunkt des Übergangs in die Sekundarstufe zusammen und verstärken sich gegenseitig. Wir haben schon weiter oben gesehen, dass die Repetition einer Primarklasse für Kinder aus benachteiligten sozialen Schichten häufiger ist, und sehen nun, wie sie auch die Aussichten

Grafik 5: Übertritt in den Cycle d'orientation:

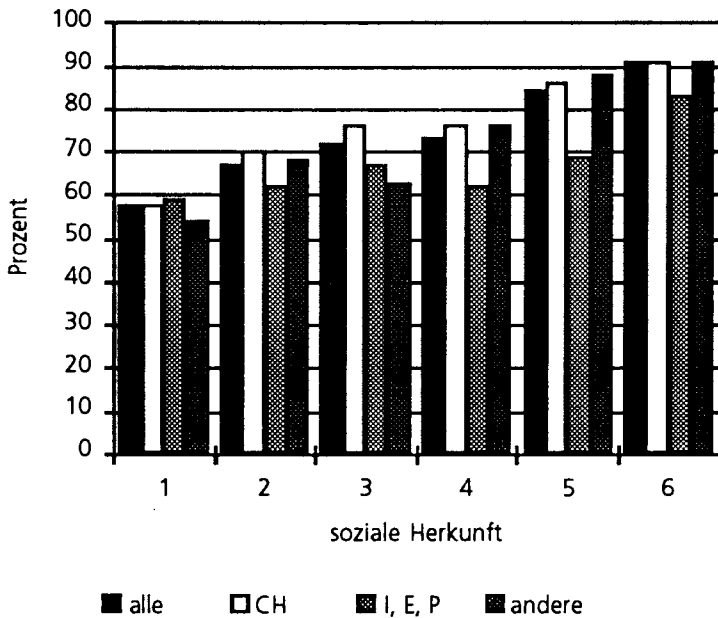
Schüler in einem anspruchsvollen Typ, nach Sozialschichtzugehörigkeit und schulischem Rückstand (in Genf geborene oder in den ersten drei Lebensjahren zugezogene Kinder)



Soziale Herkunft: Kategorien

- 1: Hilfsarbeiter, Angelernte
- 2: gelernte Arbeiter
- 3: kleine Selbständigerwerbende
- 4: qualifizierte Angestellte
- 5: untere und mittlere Kader
- 6: höhere Kader, Führungskräfte

Grafik 6: Übertritt in den Cycle d'orientation; Schüler in einem anspruchsvollen CO-Typ, nach Sozialschichtzugehörigkeit und nationaler Herkunft (in Genf geborene oder in den ersten drei Lebensjahren zugezogene Kinder)



Soziale Herkunft: Kategorien

- 1: Hilfsarbeiter, Angelernte
- 2: gelernte Arbeiter
- 3: kleine Selbständigerwerbende
- 4: qualifizierte Angestellte
- 5: untere und mittlere Kader
- 6: höhere Kader, Führungskräfte

auf eine gute Platzierung am Start des Cycle d'orientation drastisch vermindert.⁵ Schliesslich ist festzustellen, dass auch für die regulären Schüler der Anteil, welcher als würdig betrachtet wird, eine anspruchsvolle CO-Abteilung zu besuchen, je nach sozialer Herkunft beträchtlich variiert.

Ferner lässt sich – wie schon vorher beim schulischen Rückstand – zeigen, dass bei gleicher Sozialschichtzugehörigkeit die schweizerischen Schüler gegenüber ihren ausländischen Mitschülern nur einen kleinen, sich in der Grössenordnung von wenigen Prozent bewegendenden Vorteil aufweisen. Wenn einmal die Sozialschichtzugehörigkeit und die Frage des schulischen Rückstands geklärt sind, sind nur noch geringfügige Unterschiede in der Platzierung im CO zu erwarten, was auch immer die nationale Herkunft der Schüler sein mag. Dies illustriert die Grafik 6 für die Gruppe der in Genf geborenen oder in den ersten drei Lebensjahren zugezogenen Schüler.

Innerhalb der Sozialschicht-Gruppen sind die Unterschiede nach Nationalitäten relativ gering. Die Schüler schweizerischer Herkunft sind im ganzen noch leicht besser platziert als die Schüler ausländischer Herkunft. Aber selbst wo diese Unterschiede statistisch noch relevant sind⁶, bewegen sich die Zahlen doch noch innerhalb ein und derselben Grössenordnung.

DISKUSSION: SEHEN KÖNNEN / SEHEN WOLLEN

Die statistische Analyse liefert eine letztlich deutlichere Antwort auf die eingangs gestellte Frage, als wir dies selbst erwartet hatten. Die Schule behandelt allem Anschein nach Ausländerkinder nicht primär *qua* Ausländerkinder. Wenn sie häufiger schulische Schwierigkeiten haben als die einheimischen Schüler, so ist das eher, weil sie überhäufig aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen, als weil ihr Pass eine andere Farbe aufweist. Bei gleicher sozialer Herkunft und gleicher Migrationsbiographie haben die schweizerischen Kinder nicht weniger und nicht mehr Mühe, die Primarschule ohne Pannen zu durchlaufen, als ihre ausländischen Mitschüler. Dasselbe gilt für die Zuteilung der Schüler zu den Abteilungen oder Zügen der Sekundarstufe I. Wo Unterschiede zwischen Ausländern und Schweizern be-

⁵ Diese beträchtlichen Unterschiede in der CO-Einstufung von Schülern mit und Schülern ohne Rückstand rufen natürlich nach einer vertieften Analyse, die aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich ist. Zweifellos würde sie den Nutzen der grobschlächtigen Massnahme, welche die «Therapie der Rückversetzung» darstellt, in Frage stellen. Namentlich müsste man zu ergründen suchen, in Folge welcher Mechanismen – gesellschaftlicher wie familiärer – sich Schüler, die vielleicht auch nur ein einziges Mal ein Schuljahr wiederholt haben, so überhäufig am Schluss der Primarschulzeit in der Kategorie der «schlechten Schüler» wiederfinden.

⁶ Die Gruppen sind zahlenmässig besonders schwach bei den Kindern kleiner ausländischer Selbständigerwerbender sowie bei den qualifizierten Angestellten und den mittleren Kadern italienischer, spanischer oder portugiesischer Herkunft.

stehen, sind sie gering und verglichen mit den sozialschichtbedingten Unterschieden wenn nicht gerade vernachlässigbar, so doch zweitrangig.

Diese Feststellung drängt sich zuerst einmal auf für jene 85 Prozent von Schülern, die in Genf geboren oder im Verlauf der ersten drei Lebensjahre nach Genf gezogen sind. Die Vergleichbarkeit in der Häufigkeit schulischer Rückstände bei hier geborenen und in der frühen Kindheit zugewanderten Kindern scheint uns übrigens unterstreichenswert. Die Tatsache, dass in Genf nahezu alle Kinder vor ihrer Schulpflicht die *Ecole enfantine* besuchen, ist vermutlich für diese Homogenität verantwortlich: in dieser Institution und in diesem Lebensalter scheinen die grundlegenden sprachlichen Kompetenzen und das «berufliche Rüstzeug» des Schülers vermittelt zu werden – wobei offenbar der Effekt dennoch nicht für die Schüler aus allen Sozialschichten derselbe ist.

Derselbe Homogenisierungseffekt scheint sich kaum mehr abzuspielen für Schüler, die bei ihrem Zuzug nach Genf mehr als drei Jahre alt sind (rund 15 Prozent der Schüler in den 6. Primarklassen). Auch bei gleicher sozialer und nationaler Herkunft ist die Häufigkeit schulischer Verspätungen bei diesen Kindern deutlich höher, obwohl die in dieser Untersuchung verwendeten Instrumente natürlich etwas zu grob sind, um der Vielzahl der realen Situationen gerecht zu werden.

Zuwanderung erst im Schulalter verlangt den Schülern Anpassungsleistungen ab, die unterschiedlich gross sind, je nachdem, wie sehr sich verschiedene Faktoren kumulieren: neue Lehrpläne, neue Sprache, veränderte Schülerrolle, je nachdem ob der Wechsel auch einen Wechsel des Sozialmilieus einschliesst (etwa vom Land in die Stadt) und je nach der Fähigkeit der Familie, bei all diesen Veränderungen dem Kind hilfreich zur Seite zu stehen, Hindernisse beiseite zu räumen und den notwendigen Anpassungsleistungen einen positiven Sinn beizumessen. Bei solchen zugezogenen Schülern darf eine schulische Verspätung nicht auf dieselbe Art interpretiert werden wie bei einem Schüler, der in Genf geboren und aufgewachsen ist. Es ist hier eher von verzögernden Randbedingungen auszugehen, die von Fall zu Fall von der Schule wie von der Familie anders interpretiert werden.

Immerhin gibt zu denken, dass auch diese verzögernden Randbedingungen offensichtlich mit der nationalen Herkunft wenig zu tun haben: bei vergleichbarer sozialer Herkunft sind die Auswirkungen für Schüler, die aus einem anderen Teil der Schweiz nach Genf gekommen sind, dieselben wie für Schüler aus dem Ausland. Andererseits sind ihre Auswirkungen sehr verschieden je nach der Stufe, welche die Familie in der gesellschaftlichen Hierarchie einnimmt, mit anderen Worten wohl je nach den Hilfestellungen, welche die Familie dem Kind beim Anpassungsprozess zu bieten in der Lage ist. Beizufügen ist, dass unsere Beobachtungen nur die öffentlichen Schulen betreffen und deshalb die zwischen den Extremen bestehende Distanz gar nicht

wiederzugeben vermögen: in der Tat senden viele gutsituierte Familien, die mit Kindern im Schulalter nach Genf kommen, diese gleich von Anfang her in eine der im Kanton bestehenden Privatschulen, welche einen dem Herkunftsland entsprechenden oder ihm doch ähnlicheren Lehrplan aufweisen.

EINE VERZERRTE WAHRNEHMUNG DES PHÄNOMENS DES SCHULISCHEN MISSEFOLGS

In einem gewissen Sinn kann man unsere Beobachtungen als beruhigend interpretieren: In ihrer Auslesefunktion scheint die Genfer Schule weder rassistisch noch fremdenfeindlich zu sein. Dieser «Freispruch» scheint übrigens nicht nur für Genf zu gelten; analoge Feststellungen wurden in Frankreich und Grossbritannien gemacht (OECD, 1987) oder, in kleinerem Massstab, in Zürich (GURNEY, 1984). Man geht kaum fehl in der Annahme, dass sich – *mutatis mutandis* – dieselben Tendenzen in der ganzen Schweiz aufzeigen liessen, oder zumindest in ihren städtischen und industrialisierten Teilen, wo Zuzüger aus dem Ausland ebenfalls einen bedeutenden Bevölkerungsanteil ausmachen.

Die Struktur der im Aufnahmeland herrschenden sozialen Ungleichheiten scheint für die schulische Laufbahn bedeutsamer zu sein als die sprachliche und kulturelle Andersartigkeit der Einwandererkinder. Offensichtlich reproduzieren sich die Mechanismen der Einschulung und Beschulung einheimischer Kinder auch bei den ausländischen Kindern, so dass dieselben allgemeinen Probleme von Ungleichheit bei Beförderungen und Niveauzuweisungen zutage treten.

Diese statistischen Ergebnisse und die Schlussfolgerungen daraus wirken störend. Wir haben das feststellen können, als wir sie vor Gruppen von Lehrern, Schulbehördemitgliedern oder Immigranten vortrugen. Die Zahlen und die Überlegungen, die aus ihnen folgen, stellen eine ganze Reihe von Vorstellungen und Erklärungen zur Genese des schulischen Misserfolgs in Frage, die uns teuer geworden sind. Denn die Lehrer sind es gewohnt, angesichts von schulischem Versagen die Erklärung «ausländische Herkunft» bei der Hand zu haben. Ebenfalls haben die Schulverantwortlichen als Erklärung für die Schwierigkeiten, welche die Schule bei der Erfüllung ihres Leistungsauftrags offensichtlich hat, immer gleich das Argument der massiven Präsenz fremdsprachiger Kinder in den Klassen zur Hand. Auch die Eltern der Immigrantenkinder lösen sich nur mit Mühe von der Vorstellung, ihre Kinder hätten aus anderen Gründen Probleme in der Schule als jenen ihrer nationalen Herkunft. Es herrscht hier eine grosse Einmütigkeit; fast jedermann glaubt, es sei eben naturgegeben, dass ausländische Kinder öfter Schulschwierigkeiten haben als einheimische. Gemäss unserer Untersuchung beruht dieser Konsens nun aber auf einer verzerrten Wahrnehmung; der die Unterschiede erzeugende Faktor liegt nicht

in der Polarität zwischen Ausländern und Schweizern, sondern in der Polarität von höheren und niedrigeren Positionen in der gesellschaftlichen Rangordnung.

Unübersehbar sind auf den ersten Blick die kulturelle und sprachliche Andersartigkeit der Ausländerkinder, ebenso die sprachlichen und kulturellen Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausländergruppen selber. Dass solche offensichtliche Andersartigkeiten in der Schule weniger Gewicht haben sollen als die soziale Herkunft des Schülers, führt zu Fragen, deren Beantwortung wesentlich komplizierter ist, als wenn man das Gegenteil herausgefunden hätte.

Der Problembereich lässt sich nicht auf wenigen Seiten erschöpfend behandeln. Aber es ist vielleicht lohnend, dem Wahrnehmungsfehler – denn um einen solchen handelt es sich laut unseren Beobachtungen – bei der Begründung von schulischen Misserfolgen nachzugehen. In der persönlichen Erfahrungswelt der Lehrer sind unter den schulisch Schwachen und den Schulversagern in ihren Klassen viele Ausländer, zumindest in gewissen Quartieren Genfs. Aber es gibt unter ihnen ebenso Kinder aus schweizerischen Familien, und ebenso ist aus unseren Zahlen ersichtlich, dass die Mehrheit der Schulversager offensichtlich Arbeiterkinder sind (seien es Schweizer oder Ausländer). Warum denn taucht bei den landläufigen Begründungen von Schulschwierigkeiten das Kriterium der nationalen Herkunft so penetrant häufiger auf als jenes der sozioökonomischen Herkunft?

Wenn man ein bisschen genauer darauf achtet, was die Lehrer, die Schulverantwortlichen oder auch andere Personen im Zusammenhang mit Schulschwierigkeiten und den davon betroffenen Kindern sagen, so merkt man bald, dass sie, wenn sie «Ausländerkinder» sagen, kaum je an Kinder ausländischer leitender Angestellter oder ausländischer Führungskräfte denken. Selbst in Genf, wo Kinder aus solchen gutsituierten Familien vergleichsweise häufig sind, denken die Sprecher normalerweise an Kinder ausländischer Arbeiter. Aber seltsamerweise fließt ihnen der Ausdruck »Ausländer« viel leichter über die Lippen als der Begriff «Arbeiterkinder». Was bedeutet diese semantische Verzerrung, wo die Wahrnehmung des »Ausländers die Wahrnehmung des «Arbeiters» zum Verblässen oder gar zum Verschwinden bringt? Handelt es sich um ein Anzeichen dafür, dass der «gesunde Menschenverstand» konsequent eine Fehldeutung produziert, indem er die Begründung für schulische Schwierigkeiten der nationalen Herkunft zuweist statt der sozialen?

Die Sichtbarkeit der nationalen Herkunft ...

Wie gesagt, ist in der Schule, im täglichen Kontakt, die nationale Herkunft viel sichtbarer als die soziale. Die fremdländische Herkunft zeigt sich oft auf den ersten Blick anhand von physischen, ethnischen oder kulturellen Merkmalen, die zudem permanent gegenwärtig sind. Sei es durch Namen, durch morphologische Züge und

Hautfarbe, sei es durch den Akzent, der Schüler fremdländischer Herkunft ist leicht erkennbar.

Aber die Sichtbarkeit ist nie unabhängig von der Art des Sehens und ihren sozialen Folgen. Nun hat sich in den letzten zwanzig Jahren die Art, wie Unterschiede der Herkunft und der Kulturzugehörigkeit gesehen und gelesen werden, langsam verändert. In pädagogischen Kreisen, und allgemein in der oberen Mittelklasse, werden Reflexe, die heute als eng und chauvinistisch betrachtet werden – Zurückweisung und Ausschluss von Andersartigem und Fremdem –, aufgegeben und machen einer neuen Ethik von interkultureller und gemischtrassiger Toleranz Platz. Der Wandel der alten Haltung, die darin bestand, «schlicht und einfach die kulturellen Formen abzulehnen, die entfernt sind von jenen, mit denen wir uns identifizieren» (LÉVI-STRAUSS, 1982; Übersetzung W. B.), führt zu einem gewissen kulturellem Relativismus. Er ist zum Teil Folge des erleichterten Zugangs zu entfernten Ländern und Kulturen, sei es in Form des blossen Zugangs zu Information, sei es des physischen Zugangs in Form von Reisen. Auch die Ethik der Verteidigung der Menschenrechte verlangt nach einer toleranteren Betrachtungsweise von rassistischen, kulturellen und nationalen Verschiedenheiten. Und, *last but not least*, hängt der Sinneswandel auch zusammen mit Strategien nationaler Behörden, die die Veränderungen auf dem Gebiet der Weltwirtschaftsordnung aufmerksam mitverfolgen und die beunruhigt den Widerstand sehen, auf welchen im Landesinnern der De-facto-Pluralismus der Kulturen stösst, den die Ereignisse und Wanderungen der Nachkriegszeit mit sich gebracht haben (HUTMACHER, 1987b). Kollektiver Sinneswandel vollzieht sich weder ohne Spannungen noch ohne Konflikte, wie auch die neulichen Auseinandersetzungen in Frankreich über das Tragen des Kopftuchs in der Schule deutlich gemacht haben. Immerhin: Zeigen diese fremdenfeindlichen und chauvinistischen Strömungen auch einen Konflikt an, so sind sie doch gleichzeitig ein Anzeichen für den im Gang befindlichen Sinneswandel.

Ganz allgemein, und im schulischen Bereich im besonderen, stellt sich parallel zu einer Neubewertung des Fremden auch eine gewisse Gewöhnung ein, negative Emotionen dem Andersartigen gegenüber unter Kontrolle zu halten und von einer Gleichwertigkeit der verschiedenen Nationen und Kulturen auszugehen. Die Stigmatisierung des Fremden bloss als eines Fremden ist sozial kaum mehr akzeptabel. Der kulturelle Relativismus erfordert eine neutralere Betrachtungsweise, welche Merkmale unterschiedlicher Rassen oder Kulturen nicht mehr wertend wahrnimmt. Die überzeugtesten Vorkämpfer dieses Sinneswandels gehen noch weiter und plädieren für eine interkulturelle Erziehung mit der Begründung, sie würde zu einer gegenseitigen Befruchtung und Bereicherung der in Kontakt tretenden Kulturen führen.

... und das Tabu der sozialen Herkunft

Und wie steht es mit der Sichtbarkeit der sozialen Herkunft in der Schule? Springt sie ebenso unmittelbar ins Auge wie die nationale? Fragt man die Lehrerinnen und Lehrer danach, so sagen sie, dass solche Unterschiede im Klassenzimmer nicht sichtbar würden. Andere geben zu, dass sie zu Beginn des Schuljahres einen Blick auf die Angaben zum Beruf des Vaters oder des Haushaltsvorstandes würfen (diese Informationen werden ihnen in Genf zur Verfügung gestellt), um sie nachher möglichst schnell wieder zu vergessen. In den meisten Fällen spürt man bei solchen Fragen ein gewisses Unbehagen aufkommen und einen positiven Willen, nicht zu wissen. Der traditionelle Anspruch der öffentlichen Schule auf formelle Gleichbehandlung aller (die sich früher noch in Schuluniformen äusserte) ist sicher einer der Gründe dafür. Er führt die Lehrerinnen und Lehrer zur Aussage, sie wollten sich durch solches Wissen nicht beeinflussen lassen oder – vor allem bei jenen, die mit dem Pygmalion-Effekt (ROSENTHAL & JACOBSON, 1971) vertraut sind – sie wollten den Schülern «kein Etikett aufkleben».

Zu den Bemühungen der Lehrkräfte, die Position der Eltern ihrer Schülerschaft in der gesellschaftlichen Hierarchie zu ignorieren, gesellen sich häufig die parallel dazu laufenden Bemühungen von seiten der Eltern und der Schüler und Schülerinnen selber, allzu offensichtliche Merkmale der sozialen Zugehörigkeit zu verbergen, wenn sie dazu angetan wären, ein ungünstiges Image zu schaffen. Nicht alle Merkmale sind natürlich so leicht zu manipulieren wie etwa die Kleidung und die Sauberkeit. Gewisse Interventionen am Image können auch danebengehen: so haben manchmal gewisse Eltern Vorstellungen von sozialem Benehmen, etwa im Bereich der Höflichkeit oder des Umgangs mit gesellschaftlich Höhergestellten, die nicht den heute gängigen, vom Lehrer erwarteten Standards entsprechen.

Aber diese Spiele mit den Merkmalen von Sozialschichtzugehörigkeit sind dennoch ein deutliches Indiz dafür, dass in Gesellschaften wie der unsrigen die Entzifferung von Anzeichen gesellschaftlicher Positionen einen sowohl auf der Ebene der Institutionen wie jener der Individuen sensiblen Bereich berührt. Unterschiede in gesellschaftlicher Hinsicht werden nicht in derselben Weise wahrgenommen wie «kulturelle» Unterschiede, welche z. B. ausländische Staatsangehörige und Einheimische (gleicher sozialhierarchischer Stufe, müsste man präzisieren) auseinanderzuhalten erlauben. Jede Wahrnehmung von Unterschieden ist auf diesem Gebiet mit Wertvorstellungen verknüpft. Jede festgestellte Differenz verweist unausweichlich auf ein Verhältnis sozialer Ungleichheit: ungleiche Zugangsberechtigung zu gesellschaftlichen Positionen, ungleiche Erwünschtheit, ungleiche Einflussmöglichkeiten ihrer Inhaber auf Institutionen und auf andere Personen, ungleiche Möglichkeiten, den Gang der Dinge zu beeinflussen und, was in der Schule speziell zu zählen

scheint, ungleiche Legitimität der kulturellen Formen, die mit den gesellschaftlichen Positionen verknüpft sind: Moral, Einstellungen, Bildungsziele, Bezug zum Wissen, Selbstbild und Umgang mit Mitmenschen, gesellschaftliche Umgangsformen, Ästhetik usw.

Auf ihre Art drücken sich übrigens viele Lehrerinnen und Lehrer recht deutlich aus über diese eigentlich kulturelle Ungleichheit, wenn sie zu ihren Wahrnehmungen von Familien der niedrigeren Schichten befragt werden: Begriffe wie «Unterschicht», «Benachteiligung», «Bildungsferne», «Unkultiviertheit», «kulturelle Einöde», «Entmutigung von Phantasie und Kreativität», «mangelnde Reflektiertheit» prägen ihre Reaktionen. Solche Urteile sind auch in Schulen aller Länder und Gegenden verbreitet (vgl. unter anderen LÉGER & TRUPER, 1986; SIROTA, 1988). Sie können in der Tonlage des Mitleids und des «unglücklichen Bewusstseins» formuliert sein wie auch in einer wegwerfenden Art. Wie auch immer, es ändert nichts an der Behauptung der kulturellen Höherwertigkeit des Sprechers, einer Art von Sinnentwertung des Anderen, die allen Formen von Ethnozentrismus eigen ist. Von interkultureller Toleranz kann hier kaum mehr gesprochen werden.

Die hier vorherrschende Sicht von einer Gesellschaft, in der alle die gleichen Rechte haben, ungeachtet der Herkunft, des Geschlechts und der Rasse, und wo jeder die Belohnungen kriegt, die er sich durch eigene Leistung verdient hat, diese meritokratische Sicht fördert ihrerseits den Willen, nicht sehen und nicht wissen zu wollen, was es mit der sozialen Herkunft der Schüler auf sich hat. Um so mehr als der herrschende «gesunde Menschenverstand» im allgemeinen davon ausgeht, dass die individuellen Charakterzüge, ihre Entstehung und Ausprägung wenig zu tun haben mit gesellschaftlichen Standorten, sondern dass vielmehr umgekehrt die individuellen Charakterzüge und Leistungen, Verdienste und Unterlassungen die Position in der Gesellschaft determinieren. Seit die Wichtigkeit der schulischen Bewertung für die Laufbahn eines Kindes in den letzten Jahren noch deutlicher geworden ist, ist auch die Haltung der Schule und ihrer Vertreter gegenüber der Frage der sozialen Klassen noch gespaltenen geworden. In der Tat stehen sie vor der Aufgabe, allen Schülerinnen und Schülern gleichberechtigt den Zugang zum Wissen zu gewähren und jede und jeden einzustufen nach Massgabe des Grades, nach welchem der Zugang bewältigt wird.

Im alltäglichen Schulleben ist die Sozialschicht, zu welcher ein Schüler gehört, natürlich nicht sichtbar wie ein Vermerk in einem Karteiblatt oder das Etikett auf einer Flasche. Im Gefolge der allgemeinen Erhöhung des Lebensstandards und einer gewissen Homogenisierung des Lebensstils der Familien sind gewisse althergebrachte Merkmale (etwa Zeichen von Armut oder Vernachlässigung) nahezu vollständig aus den Schulen verschwunden. Geblieben sind jedoch die Merkmale im

kulturellen Bereich, von denen wir eben gesehen haben, dass sie häufig auf einer normativ-wertenden Ebene mit Bezug zu den in der Schule geltenden Wertvorstellungen wahrgenommen werden oder, im Fall von Familien aus niedrigeren Schichten, in Begriffen von Mangel und (kultureller) Armut, wenn nicht gar von Sinnentleertheit und Wertlosigkeit. Eine neutralere Sichtweise wäre pädagogisch wohl wirksamer; sie würde aber die Fähigkeit und den Willen voraussetzen, den eigenen Blickpunkt zu relativieren und das Sichtbare sinngemäss einzuordnen. Damit stösst man offensichtlich an die dem Ethnozentrismus einer sozialen Klasse inhärenten Grenzen, an eine Wahrnehmung von Unterschieden, welche keine Kommunikation mehr zulässt.

Die Schule wäre demzufolge weit davon entfernt, die sozialen Unterschiede nicht zur Kenntnis zu nehmen; im Gegenteil ist sie gemäss dieser Hypothese auf diese Unterschiede so sensibel, dass sie sie mehr oder weniger bewusst verdrängt: ein Inhalt, von dem jedermann weiss, dass er da ist, von dem man aber nicht spricht, oder dann in einem Ton von Unabänderlichkeit, Resignation und Fatalismus. Die weiter oben angesprochene semantische Verzerrung wie auch die Verwechslung von nationaler mit sozialer Herkunft als Begründung für Schulversagen liessen sich demzufolge nicht in erster Linie aus der besseren Sichtbarkeit der nationalen Herkunft erklären. Die bessere Sichtbarkeit der ethnischen und nationalen Merkmale beruhte im Gegenteil darauf, dass ihre Wahrnehmung nach weniger mühevollen Schlussfolgerungen ruft, als das Hervorheben der sozialen Ungleichheit dies täte. Denn die sich aufdrängenden Massnahmen sind weniger brisant, wenn man die nationale Herkunft für schulischen Misserfolg verantwortlich macht (vorerst braucht es nur einmal zusätzlichen Sprachunterricht) und nicht die soziale, wenn man von Ausländern spricht statt von Arbeitern. Vielleicht ist dieser Abwehrmechanismus auch der Grund dafür, dass der seit vielen Jahren anerkannte Tatbestand der sozialen Ungleichheit im Bildungsbereich noch so wenig mit effizienten Mitteln angegangen worden ist.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen, möchten wir mit Nachdruck festhalten, dass wir weit davon entfernt sind, den Lehrerinnen und Lehrern oder den Erziehungsbehörden die Verschleierung von Tatsachen, Manipulation oder Machiavellismus vorwerfen zu wollen. Soziologisch gesehen, schafft jede soziale Position einen bestimmten Blick auf die Welt und die Menschen. Es wäre im Gegenteil verwunderlich, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre Art zu denken, zu handeln und zu sein (welche der Art der oberen Mittelklasse entspricht) nicht «spontan» als wertvoll, angemessen und erstrebenswert betrachteten. Die kulturelle Legitimation, die ihnen die Institution Schule verleiht, muss sie auch in dieser Position bekräftigen. Wenn unsere Analyse einen Beitrag leisten kann, dann zur Relativierung dieses Standorts.

Einen Standort haben ist noch nicht ein Wissen um diesen Standort. Wenn den Bildungsverantwortlichen ihr sozialer wie auch ihr kultureller Standort deutlicher bewusst wäre, würde es ihnen wohl leichter fallen, kulturelle Unterschiede auch bezüglich der gesellschaftlichen Niveaudifferenzen zu lesen und anzuerkennen. Davon ausgehend, wäre es vielleicht auch besser möglich, strukturell vorhandene Schwachpunkte unseres Schulwesens anzugehen, ohne in eine der altbekannten Fallen wie Paternalismus, Populismus, Fürsorgedenken usw. zu geraten (GRIGNON & PASSERON, 1989).

Elemente einer pädagogischen und kulturellen Strategie

Auf der Basis unserer statistischen Befunde könnten nun gewisse Lehrerinnen und Lehrer oder Mitglieder von Schulbehörden zum Schluss kommen, es könnte in Zukunft auf alle Differenzierungs- und Unterstützungsmassnahmen zugunsten von Schülern ausländischer Herkunft verzichtet werden, da ja deren Schwierigkeiten nichts mit ihrem Ausländersein zu tun hätten. Solche Schlussfolgerungen wären unzulässig. Vorerst einmal weil sich die meisten Massnahmen zugunsten von Ausländerkindern zuerst einmal an neu zugezogene Kinder richten und ihnen eine notwendige Hilfe beim Übergang vom einen Bildungssystem in ein anderes bieten.

Sodann aber auch (und vor allem) weil die Reflexion über den Platz der Ausländerkinder in unserem Schulsystem und die Diagnose der Unterschiede als kulturelle Unterschiede ein Beginn ist für eine Reflexion über die Natur des Phänomens Schulversagen überhaupt. Denn wenn der «gesunde pädagogische Menschenverstand» der fremdländischen Herkunft anlastet, was die soziale Herkunft verschuldet, so täuscht er sich zwar in der Herkunft der schulischen Schwierigkeiten. In einem täuscht er sich aber nicht: in der im wesentlichen kulturellen Natur des Problems. Denn man kann unsere Ergebnisse ja auch anders lesen und sich darüber wundern, wie fremd – kulturell fremd – die Kinder aus den unteren Schichten unserem Schulwesen gegenüberstehen – seien sie nun Schweizer oder Ausländer.

Gehen wir einmal davon aus, dass der Kampf gegen das Schulversagen und gegen die soziale Ungleichheit der Bildungschancen nach wie vor auf der Tagesordnung der Politiker steht (in Genf ist dieser Kampf dem Schulwesen von Gesetzes wegen vorgeschrieben). Nehmen wir zudem an, dass sich diese Politiker nicht nur aus einem Gerechtigkeitsdenken heraus, sondern auch in Anbetracht der wirtschaftlichen Notwendigkeiten (Bedürfnisse des Arbeitsmarkts, internationaler Konkurrenzkampf usw.), das Ziel setzen, dass sich jeder Jugendliche bis zum Ende seiner Pflichtschulzeit ein minimales Bündel von Fertigkeiten und Wissen auf intellektuellem Gebiet, aber auch auf sozialer Ebene und auf jener der staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten aneignen kann und soll. Sollten diese Annahmen zutreffen, so kann auf das

kulturelle Paradigma nicht verzichtet werden – es sei denn, man regrediere auf Konzepte wie jene von angeborener Intelligenz und Begabung oder auf mehr oder minder verzweifelte kompensatorische Bemühungen um «soziokulturelle Behinderungen». Was die Schule zu lernen begonnen hat, indem sie die kulturelle Andersartigkeit von Ausländerkindern zur Kenntnis genommen und begonnen hat, diesen Kindern entgegenzugehen, könnte sie in einem nächsten Schritt dazu führen, auch die Andersartigkeiten von Kindern aus benachteiligten Sozialschichten anzuerkennen und diesen Kindern entgegenzugehen.

Nicht dass dieser Weg einfach wäre, zugegeben. Er würde voraussetzen, dass die Schulen von einem mehr anthropologisch geprägten Kulturbegriff ausgingen. Der Kulturbegriff, der gegenwärtig den sich an Ausländer richtenden Massnahmen zugrunde liegt, ist zu formalistisch und bezieht sich nahezu ausschliesslich auf sprachliche und kognitive Aspekte. Vernachlässigt werden dabei jene alltagsrelevanten Dimensionen jeder Kultur, welche wie eine «zweite Natur» funktionieren (BOURDIEU, 1980). Ferner erkennt dieser Kulturbegriff auch die Emotionen und die identitätsrelevanten Aspekte, die jedem vergesellschafteten Bezug zur Welt, jedem menschlichen Sein und Tun innewohnen, sei es auf seiten der Familien, sei es auf seiten der Schule und ihrer Vertreter.

Um weiterzukommen, müsste aber auch klargelegt werden, was sich zwischen der Schule und den auf einer anderen kulturellen Ebene angesiedelten Familien abspielt. Da es sich um Kulturen verschiedener Klassen innerhalb einer und derselben Gesellschaft handelt, kann man sie nicht als voneinander unabhängig betrachten wie etwa die Kultur der Bantus von jener der Wolof, der Deutschen oder der Italiener; es handelt sich nicht um isolierte Systeme von Praktiken, Codes und Sinnzuweisungen, die abgeschlossen, in sich selber kohärent und autark sind. Kulturen von Klassen innerhalb einer Gesellschaft stehen zueinander in Bezügen der Höher- und Minderwertigkeit, je nach den herrschenden Kräfteverhältnissen. Mit anderen Worten, die Kräfteverhältnisse determinieren Wert- und Legitimitätsurteile zugunsten der Arten des Denkens und Handelns, welche der sozial höher gestellten Gruppe eigen sind, und entwerten jene der sozial tiefer klassierten Gruppierungen.

Kein Schulwesen kann sich diesem gesellschaftlichen Kräftespiel entziehen, weder auf der Ebene der Inhalte noch auf jener der Methoden oder der alltäglichen Unterrichtspraxis. Man mag es bedauern – es ist jedoch realistischer, es als eine Tatsache zu betrachten, ohne gleich auf eine hypothetische Umkehrung der Kräfteverhältnisse zu hoffen (und wie sähe der neue Stand aus?). Die Anerkennung eines Kräfteverhältnisses ist die Voraussetzung dafür, auch nur daran zu denken, seine Auswirkungen in den Griff zu bekommen. Zu Beginn ginge es also darum, die Spuren der sozialen Kräfteverhältnisse aufzuspüren und zu analysieren: in den

schulischen Umgangsformen, in den Unterrichtsinhalten, in den geforderten Fertigkeiten, in den Unterrichtsmethoden, in den Beziehungen der Schule zu den Familien usw. Gefragt ist nicht eine Reform, sondern eine Änderung der Einstellungen der Beteiligten. Alle Ebenen, auf denen Entscheidungen fallen, sind hier angesprochen, vom Lehrer und der Lehrerin im Klassenzimmer bis zum Erziehungsminister. Wenn das Problem der sozialen Diskriminierung in der Schule wirklich angegangen werden soll, so werden Mikroebene und Makroebene gleichermassen ihren Beitrag leisten müssen.

Die Revision des Sprachenartikels in der Bundesverfassung (Art. 116 BV) und mögliche Auswirkungen auf die Schulung fremdsprachiger Kinder

Ursina Fried-Turnes

1. Ausgangslage

Der heute gültige Artikel 116 der Bundesverfassung besteht in dieser Form seit 1938, als das Rätoromanische als Nationalsprache anerkannt wurde. Er lautet:

Absatz 1: «Das Deutsche, Französische, Italienische und Rätoromanische sind die Nationalsprachen der Schweiz.»

Absatz 2: «Als Amtssprachen des Bundes werden das Deutsche, Französische und Italienische erklärt.»

Obwohl das Rätoromanische also seit über 50 Jahren den offiziellen Status einer Nationalsprache hat, ist es heute stark bedroht, wenn nicht gar in seiner Existenz gefährdet. Diese Situation hat 1985 den Bündner Nationalrat Bundi bewogen, eine Motion einzureichen, die um eine Revision von Art. 116 BV ersucht, und zwar mit dem Ziel, bedrohte Sprachminderheiten verfassungsmässig zu schützen.

In Erfüllung der Motion Bundi setzte der damalige Vorsteher des Eidgenössischen Departements des Innern, Bundesrat Flavio Cotti, eine Arbeitsgruppe ein, der er jedoch nicht nur den Auftrag erteilte, den Verfassungsartikel neu zu formulieren, sondern auch eine «juristische, historische und sprachwissenschaftliche Beurteilung» der Sprachenfrage in der Schweiz vorzunehmen. Damit sollte sich die Arbeitsgruppe nun nicht nur der Sorge um das Rätoromanische annehmen, sondern Grundlagen zu einer umfassenden Sprachpolitik erarbeiten.

2. Der Bericht der Arbeitsgruppe zur Revision von Art. 116 BV

Unter dem Vorsitz von Prof. Peter Saladin (Bern) erarbeitete die erwähnte Gruppe einen breit angelegten Bericht, der im August 1989 in allen vier Nationalsprachen publiziert wurde; das Vernehmlassungsverfahren über die darin enthaltenen Vorschläge für einen neuen Verfassungsartikel ist Mitte 1990 ausgewertet worden. In

der Folge hat der Bundesrat seine Botschaft ausgearbeitet, und das Parlament hat im Herbst 1993 darüber beraten. Der bereinigte Verfassungsartikel wird wohl 1994 zur Volksabstimmung gelangen.

Mit Ausnahme des Kapitels über das geltende Sprachenrecht wurde der Bericht von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe selbst verfasst. Die einzelnen Kapitel wurden diskutiert und, mit eventuellen Änderungen, von der Gesamtgruppe gutgeheissen. Als Mitautorin des Berichts war ich zuständig für die Frage, inwiefern ein neuer Sprachenartikel Auswirkungen auf das schweizerische Bildungswesen haben könnte. Es ging nicht darum, durch die Verfassung etwa in die Schulhoheit der Kantone einzugreifen, sondern vielmehr sollten mögliche Konsequenzen aufgezeigt und den Bildungsverantwortlichen in den Kantonen zur Diskussion vorgelegt werden.

Die Problematik der ausländischen Sprachminderheiten stand nicht im Zentrum unserer Arbeit, sie taucht jedoch in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder auf, was ich im folgenden zeigen möchte. Die Zitate stammen aus der deutschen Fassung des Berichtes: «Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz: Abklärungen, Vorschläge und Empfehlungen einer Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departements des Innern», Bern, August 1989 (erhältlich bei der Eidgenössischen Drucksachen- und Materialzentrale, 3000 Bern).

2.1 Zielsetzung

Das Grundziel unserer Arbeit ist die *Erhaltung der schweizerischen Viersprachigkeit*; damit verbunden soll eine Verbesserung des Verständnisses und der Verständigung zwischen den Sprachgruppen sein. Es bleibt jedoch auf alle Fälle klar, dass die Hauptverantwortung für das fruchtbare Zusammenleben der vier Sprachgruppen und für die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften weiterhin bei den Kantonen und Gemeinden liegen wird. Der Bund übernimmt auch durch den neuen Verfassungsartikel nur Aufgaben der Unterstützung und Förderung.

2.2 Vorschlag für einen revidierten Art. 116 BV

Die Arbeitsgruppe schlägt zwei Varianten für einen neuen Art. 116 BV vor, die sich jedoch inhaltlich kaum unterscheiden. Ich gebe im folgenden die ausführlichere Variante I wieder:

¹ *Das Deutsche, das Französische, das Italienische und das Rätoromanische sind die Nationalsprachen der Schweiz.*

² *Die Erhaltung der vier Nationalsprachen in ihren Verbreitungsgebieten und die Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften sind Aufgabe von Bund und Kantonen.*

³ Der Bund

- a. fördert die gesamtschweizerische Präsenz aller vier Nationalsprachen
- b. fördert die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften
- c. unterstützt die Kantone in ihrem Bemühen um die Erhaltung bedrohter Nationalsprachen.

⁴ Amtssprachen des Bundes sind das Deutsche, das Französische und das Italienische. Im Verkehr zwischen dem Bund und rätoromanischen Bürgern und Bürgerinnen sowie mit rätoromanischen Institutionen ist auch das Rätoromanische Amtssprache; wichtige Erlasse, Berichte und andere Schriftstücke des Bundes sind auch in rätoromanischer Sprache zu veröffentlichen.

⁵ Die Sprachenfreiheit ist gewährleistet.

In ausführlichen Kommentaren zu jedem der obigen Punkte hat sich die Arbeitsgruppe mit deren möglichen und gewünschten Konsequenzen auseinandergesetzt. Dem Auftrag entsprechend, betreffen die Kommentare hauptsächlich die vier schweizerischen Sprachgemeinschaften. Wir sind uns jedoch bewusst, dass eine schweizerische Sprachenpolitik sich auch mit den in der Schweiz ansässigen Ausländerinnen und Ausländern befassen muss und haben deshalb an verschiedenen Stellen des Berichts auf diese Problematik aufmerksam gemacht. Eine umfassende Abklärung der Situation ausländischer Sprachgemeinschaften in der Schweiz hätte jedoch sowohl den Auftrag als auch die Kompetenz der Arbeitsgruppe überstiegen und bleibt somit weiterhin ein Desideratum.

Wenn im folgenden mögliche Auswirkungen einer neuen Sprachenpolitik auf Ausländerkinder dargestellt werden, so kann es sich also nur um grundsätzliche Überlegungen und Anregungen handeln, nicht aber um unmittelbar handlungswirksam werdende Vorschriften. Ein neuer Verfassungsartikel wird eine gute Basis sein für die Anerkennung und positive Einschätzung der Tatsache, dass wir eine multikulturelle Gesellschaft sind und auch bleiben werden. Unsere staatliche Mehrsprachigkeit hat leider auf individueller Ebene nur sehr beschränkte Auswirkungen; könnte sie vermehrt ins Bewusstsein der Schweizerinnen und Schweizer gehoben werden, und zwar als Vorteil, um den uns ganz Europa beneidet (wobei ausländische Beobachter gerne unsere staatliche Mehrsprachigkeit mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Bevölkerung verwechseln), dann müsste so ein verändertes Bewusstsein auch Auswirkungen auf unsere Begegnung mit den ausländischen Ansässigen haben.

Nun sollen sich diese Auswirkungen ja konkret zeigen, zum Beispiel in den Schulen. Dazu werden wir eine Sprachengesetzgebung brauchen, und zwar wird es nach einer allfälligen Annahme der Revision des Sprachenartikels durch das Volk Aufgabe des

Bundes sein, die verstreut vorhandenen Gesetze in einem noch zu schaffenden, kohärenten eidgenössischen Sprachengesetz zusammenzufassen, und die Kantone werden sich ebenfalls um eine Sprachengesetzgebung kümmern müssen, die der revidierten Verfassung entspricht.

3 Mögliche Auswirkungen des revidierten Art. 116 BV auf Ausländerkinder

Verschiedene Aspekte des zitierten Verfassungsartikels könnten auf die Schulung ausländischer Kinder einen Einfluss haben. Als entscheidende und positive Grundlage erscheint mir eine veränderte Einstellung zu Interkulturalität und Bilingualität, die im Bericht vielerorts durchscheint. Diese neue Grundhaltung werde ich als erstes beschreiben.

Im Zentrum der rechtlichen Problematik steht sodann die Frage der Sprachenfreiheit, verbunden mit dem Problem des Territorialitätsprinzips, welches die Nationalsprachen «in ihren Verbreitungsgebieten» erhalten und schützen soll.

Abschliessend werde ich auf einige Schulmodelle kommentierend eingehen, die in diesem Zusammenhang interessant sein könnten.

3.1 Grundlegende Ziele

Bereits im Zielkatalog des Berichts, der das Grundziel «Erhaltung der viersprachigen Schweiz» in Einzelziele aufgliedert, wird deutlich, wie die Leitidee einer verbesserten Kommunikation unter den Sprachgemeinschaften keineswegs auf die Nationalsprachen eingeengt werden kann und soll. Als Teilziele werden zum Beispiel erwähnt:

- *«Adäquate Förderung bilingualer Sprachträger und Verwirklichung einer verständnisvollen Haltung gegenüber Zuzüglern aus anderssprachigen schweizerischen Gebieten, deren Annäherung an die Kultur des neuen Wohngebiets (»Akkulturation») erleichtert werden soll, ohne dass sie ihre muttersprachliche Verankerung verlieren» (S. 317).*
- *«Verwirklichung einer verständnisvollen, auf »Akkulturation« bezogenen Haltung gegenüber Sprachträgern, die keine der vier schweizerischen Landessprachen muttersprachlich beherrschen, bei gleichzeitiger Aufgeschlossenheit gegenüber ihrer eigenen Volkssprachkultur» (S. 318).*

In einem eigenen Kapitel über Interkulturalität und Bilingualität wird dargestellt, wie die positiven Aspekte der heutigen multikulturellen Gesellschaft der Schweiz nicht als solche erkannt und deshalb sträflich vernachlässigt werden. Das Autorenteam geht davon aus, dass die Problematik des Aufbaus einer bikulturellen Identität für schwei-

zerische und für ausländische Kinder nicht *grundsätzlich* verschieden ist und dass eine veränderte, positive Einstellung gegenüber bikulturellen und zweisprachigen Schweizerkindern gerade der Lehrerschaft die Unterstützung und Förderung der Zweisprachigkeit von Ausländerkindern erleichtern würde.

Obwohl die Schweiz eine lange Geschichte als mehrsprachiges Land hat, gilt doch auch für uns noch immer die monolinguale Ideologie, die westliche Nationalstaaten kennzeichnet, aber für viele aussereuropäische Länder nach wie vor ein völlig fremdes Konzept darstellt. Die Mehrheit der Weltbevölkerung ist heute bi- oder multilingual, die monolinguale Minderheit allerdings besitzt die politische und wirtschaftliche Macht. Es liegt auf der Hand, dass mit einer monolingualen Ideologie kulturelle Wertvorstellungen einhergehen, die sprachliche und kulturelle Minoritäten gerade wegen ihrer «obligatorischen» Zweisprachigkeit und Bikulturalität abwerten. Ein Mechanismus dieser Abwertung ist zum Beispiel das Konzept der Muttersprache, das, unreflektiert angewendet, Minderheitensprachen statistisch einfach verschwinden lassen kann. Wird nämlich in einer Volkszählung nur nach *einer* Muttersprache gefragt, und wird diese überdies noch als «Sprache, die man am besten beherrscht» definiert, so ist es nicht erstaunlich, dass sehr viele zweisprachige Personen als Muttersprache die Schulsprache angeben (müssen), weil ja unser einsprachiges Schulsystem die Erstsprache aller Minoritätenkinder (schweizerischer oder ausländischer Herkunft) vernachlässigt und damit zum Verschwinden verurteilt. Die entsprechenden Statistiken dienen dazu, sprachliche Homogenität zu dokumentieren, sind aber im wissenschaftlichen Sinne nicht brauchbar. Es scheint mir ein nicht zu unterschätzender politischer Fortschritt zu sein, wenn eine offizielle Untersuchung der Sprachensituation der Schweiz vor solchem Monokulturalismus warnt und wenn gleichzeitig die Frage nach der Muttersprache für die Volkszählung vom Dezember 1990 differenziert wurde, in dem Sinne, dass mehrere Sprachen angegeben werden konnten.

Ist eine Abschwächung der monolingualen Ideologie auch in erster Linie deshalb gewünscht, weil sonst der staatliche Zusammenhalt der Schweiz längerfristig ernsthaft gefährdet wäre, so muss doch der positive Einfluss dieser neuen Tendenz auf die ausländische Bevölkerung auch ernstgenommen werden. Das Schlagwort der «friedlichen Koexistenz» unserer vier Kulturen verdeckt ja nur die Tatsache, dass wir zwar dicht nebeneinander, aber nicht miteinander leben. Der Mangel an wechselseitiger Information führt zu Gleichgültigkeit gegenüber Menschen und Ereignissen der anderen Sprachregionen, was wiederum das Entstehen von Vorurteilen fördert. Und wenn schon das Verhältnis zu den eigenen Mitbürgerinnen und Mitbürgern anderer Sprache und Kultur von Vorurteilen geprägt ist, so muss dies in noch

verstärktem Mass auf Angehörige nicht-schweizerischer Sprachen und Kulturen zutreffen.

Es ist deshalb auch aus dem Blickwinkel der Ausländerpolitik als wichtig anzusehen, wenn die innerschweizerische Migration über die Sprachgrenze, die seit den 60er Jahren abnimmt, dadurch erleichtert würde, dass Migranten von der Angst des Verlustes sprachlich-kultureller Identität befreit würden, weil sie mit einer positiven Einstellung ihrer doppelten Identität gegenüber rechnen könnten. Es geht dabei vor allem um die Binnenwanderung aus den romanischen Landesteilen in die Deutschschweiz, die für Familien mit Kindern im schulpflichtigen Alter durch unser heutiges strikt einsprachiges Schulsystem ausserordentlich erschwert wird. Umgekehrt ist die Barriere weniger hoch, was verschiedene Gründe haben kann (s. Lüdi, 1987, S. 198); sicher trägt aber die Minderheitenproblematik dazu bei, dass Menschen aus dem Tessin oder dem Welschland grössere Angst vor dem Assimilationsdruck der Deutschschweiz haben als umgekehrt. Deshalb wäre es an der Zeit, dass gerade die deutschsprachige Mehrheit Schritte im Hinblick auf eine Revalorisierung von Bikulturalität unternehmen würde. Diese Aufgabe sollte vorerst in grösseren Agglomerationen wahrgenommen werden, da dort erstens die sprachlichen Mehrheitsverhältnisse gesichert sind und zweitens ein genügend grosses Potential an fremdsprachigen Kindern vorhanden wäre, um zum Beispiel eine zweisprachige Schule zu schaffen.

Nicht diskutiert wurde in der Arbeitsgruppe die Frage, inwiefern Ausländerinnen und Ausländer italienischer Sprache, welche die grosse Mehrheit der ausländischen Bevölkerung in der Schweiz darstellen, gegenüber Anderssprachigen bevorzugt werden könnten, da das Italienische, als Nationalsprache, von der Verfassung her gesamtschweizerisch vermehrt ins Bewusstsein gerückt werden soll. Ich bin der Meinung, dass vorübergehend eine solche eventuelle Bevorzugung in Kauf genommen werden muss, da längerfristig auch Kinder anderer ausländischer Muttersprachen von einer in breiten Bevölkerungsschichten veränderten Einstellung gegenüber Bikulturalität profitieren werden. Der Moment zu einer solchen Einstellungsveränderung ist ausserordentlich günstig, da auch die Schweiz langsam zur Kenntnis nimmt, dass die gleiche Problematik im sich bildenden Europa intensiv diskutiert wird. Auch für die Europäische Gemeinschaft steht ausser Frage, dass Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen gefördert werden muss, soll nicht der kulturelle Reichtum Europas in einem Einheitsbrei verschwinden. Die mehrsprachige Schweiz hat zwei Vorteile, um die sie andere europäische Länder beneiden: Mehrsprachigkeit ist ein längst bekanntes, innerschweizerisches Phänomen, und das Italienische, die am weitesten verbreitete ausländische Sprache, ist gleichzeitig Nationalsprache. Nicht ohne weiteres sichtbar und ganz sicher nicht verständlich ist vom Ausland her, wie wenig wir diese beiden Gegebenheiten nutzen. Es ist an der Zeit, unsere Einstellung und unsere

daraus abgeleitete Sprachenpolitik zu überdenken, und gerade dazu will der Vorschlag zu einem neuen Sprachenartikel Anregung sein.

3.2 Sprachenfreiheit und Territorialitätsprinzip

Absatz 5 des vorgeschlagenen Art. 116 BV heisst: «Die Sprachenfreiheit ist gewährleistet» (in der Variante II steht der gleiche Satz als Absatz 1).

Bis anhin wird die Sprachenfreiheit in der Bundesverfassung nicht explizit erwähnt, sie gilt jedoch als stillschweigend gewährleistet und wurde auch vom Bundesgericht als ungeschriebenes Grundrecht angenommen. Bei einer Totalrevision der Bundesverfassung würde die Sprachenfreiheit gewiss an den Anfang gehören, in den Grundrechts-Katalog, wie etwa die Meinungsäusserungsfreiheit oder die Religionsfreiheit.

Als allgemeines Menschenrecht gilt die Sprachenfreiheit – und zwar im öffentlichen wie im privaten Bereich – selbstverständlich nicht nur für Schweizerinnen und Schweizer. Sie bedeutet jedoch grundsätzlich nur, sich in irgendeiner Sprache eigener Wahl mündlich und schriftlich zu äussern, kann also als Abwehrrecht bezeichnet werden, das nicht eine positive Leistung des Staates nach sich ziehen muss.

Auf den Schulunterricht bezogen, würde das bedeuten, dass kein Anspruch auf muttersprachliche Schulung eines Kindes gestellt werden kann. Unter dem Titel «Schranken des Anspruchs auf Primarunterricht in der Muttersprache, die sich aus dem Territorialitätsprinzip des Sprachenrechts ergeben» hat der Bundesrat dazu erklärt: «Wer in einem Orte wohnt, dessen Schulsprache sich nicht mit der Muttersprache deckt, hat darnach keinen Anspruch auf Primarunterricht in der Muttersprache» (VPB 40, 1976, 37, 47). Der «absolut geschützte Wesenskern» (BGE 98 Ia 514) der Sprachenfreiheit dürfte somit im privaten Gebrauch der Sprache liegen.

Die Sprachenfreiheit unterliegt also Beschränkungen, deren wichtigste offenbar mit dem Wohnort zusammenhängt. Neben dem Absatz 5 über die Sprachenfreiheit enthält der vorgeschlagene Artikel ja auch den Absatz 2, der die «Erhaltung der vier Nationalsprachen in ihren Verbreitungsgebieten» fordert. Damit ist bereits innerhalb der Verfassung eine *Begrenzung der Sprachenfreiheit* vorgesehen und zwar durch das vielzitierte *Territorialitätsprinzip*, das bis anhin in der Verfassung nicht verankert war und vielleicht gerade deshalb zu so vielen Diskussionen und Interpretationen Anlass gegeben hat; weder die Lehre noch die Praxis des Bundesgerichts haben das Spannungsfeld zwischen Sprachenfreiheit und Territorialitätsprinzip bis anhin vollständig und eindeutig ausgeleuchtet.

Die erwähnten Beschränkungen der Sprachenfreiheit müssen drei Bedingungen erfüllen: eine gesetzliche Grundlage, öffentliches Interesse und Verhältnismässigkeit.

Wie oben schon erwähnt, muss die einem revidierten Sprachenartikel angepasste gesetzliche Grundlage erst geschaffen werden. Für uns von Interesse sind somit die Fragen des *öffentlichen Interesses* (Erhaltung einer bedrohten Nationalsprache) und der *Verhältnismässigkeit* (Abwägung der öffentlichen und privaten Interessen), die ich im folgenden am Beispiel der Schule diskutieren werde.

Die Diskussion um den Schutz der Sprachgebiete muss vor allem auch deshalb wieder aufgenommen werden, weil eine systematisch durchgearbeitete Konzeption des Territorialitätsprinzips bisher nicht entwickelt worden ist. Man muss sogar feststellen, dass sich die Forderung zum Schutz der Sprachgebiete zuungunsten gerade des einen Sprachgebietes ausgewirkt hat, das diesen Schutz dringend nötig hätte, nämlich des rätoromanischen, und dass das zusätzliche Gebot der Homogenität des Sprachgebietes wiederum eine sprachliche Mehrheit schützt, die diesen Schutz möglicherweise gar nicht braucht.

Die Arbeitsgruppe ist deshalb zum Schluss gekommen, dass das Territorialitätsprinzip zwar als allgemeiner Grundsatz in die Verfassung aufgenommen werden kann und soll, jedoch nicht für alle Sprachsituationen und damit auch nicht für alle Kantone die gleiche rechtliche Bedeutung besitzen darf. Dieser Gedanke ist neu und ganz entscheidend, denn er bedeutet, dass im Falle einer *bedrohten* Nationalsprache Vorgehen zu deren Schutz getroffen werden müssen, die den Vorrang haben vor Fragen der Sprachenfreiheit. (Dies betrifft im Moment hauptsächlich den Kanton Graubünden, eventuell auch den Kanton Tessin.) Andererseits soll in der Mehrzahl der Kantone die Sicherung des Sprachgebiets und dessen Homogenität nicht als Begründung zur Einschränkung der Sprachenfreiheit herangezogen werden, da das entscheidende Argument der Spracherhaltung in diesen Fällen nicht relevant ist. Die Probleme der zweisprachigen Kantone an der deutsch-französischen Sprachgrenze werden von diesen Überlegungen nicht tangiert, da deren heikle Situationen hauptsächlich kantonale Dimensionen haben und auch auf dieser Ebene gelöst werden sollen. Es handelt sich bei der neuen Verfassungsbestimmung ja nicht um ein *Verbot* des Schutzes sprachlicher Homogenität, worüber gerade an der Sprachgrenze intensiv diskutiert werden muss, sondern nur um das Fehlen eines bundesrechtlichen Auftrags.

Ausser den Kantonen Graubünden und Tessin kann somit auch jeder andere Kanton öffentliche Interessen geltend machen, wenn es um den Schutz der auf seinem Gebiet gesprochenen Nationalsprache(n) geht. «Indessen wird dann mit besonderer Sorgfalt zwischen dem Gewicht dieses Interesses und dem Gewicht der Sprachenfreiheit abzuwägen sein – mit besonderer Sorgfalt darum, weil die Sprachenfreiheit zu den persönlichkeitsnächsten, zu den grundlegendsten Grundrechten gehört, weil die Sprachenfreiheit eine besonders wichtige Grundlage der Persönlichkeitsentfaltung

ist. Und ebenso sorgfältig werden solche Einschränkungen auf ihre Verhältnismässigkeit hin zu überprüfen sein» (S. 367). Dies bedeutet konkret, dass das Anliegen möglichst rascher sprachlicher Integration zuziehender anderssprachiger Kinder nicht prinzipiell gewichtiger ist als das Anliegen freier Wahl der Unterrichtssprache. Schon heute können zum Beispiel die italienischen Schulen im Kanton Zürich nur unter dieser Bedingung arbeiten, sie bewegen sich dabei aber immer an der Grenze des rechtsfreien Raumes, eher geduldet als gefördert.

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Bundesgerichtsentscheid *Association de l'Ecole française gegen Kanton Zürich* (BGE 91 I, S. 486f.), der dem Kanton Zürich das Recht zusprach, den Besuch einer fremdsprachigen Privatschule in Zürich zeitlich zu limitieren (auf 2 bis 3 Jahre), mit der Begründung, dass das öffentliche Interesse «der Erhaltung der Ausdehnung und Homogenität der gegebenen Sprachgebiete» das private Interesse der muttersprachlichen Schulung eines Kindes überwiege. Dieser Entscheid ist von verschiedenen Autoren kritisiert worden, vor allem aus Gründen der nicht gegebenen Verhältnismässigkeit in der Abwägung der beiden Interessen. Aufgrund des neuen Sprachenartikels dürfte ein entsprechender Entscheid anders ausfallen, denn er setzt die Homogenität der Sprachgebiete nicht als eigenständiges und für alle Nationalsprachen gleichermassen geltendes Ziel.

Dies bedeutet nun allerdings nicht, dass der Eröffnung einsprachig fremdsprachiger Privatschulen Tür und Tor geöffnet werden soll. Eine solche Entwicklung wäre keineswegs im Sinne des neuen Verfassungsartikels, der in Absatz 2 neben der Erhaltung der Nationalsprachen auch die «Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften» verlangt. Für das Bildungswesen in allen Kantonen bedeutet dies einen Auftrag, durch angemessenen Sprachunterricht die innerschweizerische Verständigung sicherzustellen. Doch geht dieser Auftrag noch weiter, indem auch die Verständigung mit ausländischen Sprachgemeinschaften gefördert werden soll: «Die Kantone sollen sich um die Verständigung zwischen allen Sprachgruppen bemühen, die in unserem Land (als Gruppen von erheblicher Bedeutung) anzutreffen sind, also unter Einbezug von Sprachgruppen ausserhalb des Kreises der Nationalsprachen» (S. 356). Absatz 3b spezifiziert diesen Aspekt noch dahingehend, dass der *Bund* verpflichtet wird, in der Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften aktiv zu werden; so könnte er etwa Austauschprogramme zwischen den Sprachregionen finanziell und organisatorisch unterstützen, ebenso Versuche zur Einführung eines mehrsprachigen Schulunterrichts.

Daraus muss meines Erachtens abgeleitet werden, dass die Einführung einer grossen Anzahl einsprachig in einer ortsfremden Sprache geführter Schulen, privat oder nicht, dem Sinn der Verfassung entgegenlaufen würde. Es kann keinesfalls das Ziel sein, weder für Ausländerkinder noch für anderssprachige Schweizerkinder, eine Situation

der Segregation oder Gettoisierung heraufzubeschwören. Dies ist auch der Grund, warum immer wieder auf die in der Schweiz (ausser in der Rätoromania) noch praktisch unbekannte Möglichkeit einer mehrsprachigen Schulung hingewiesen wird. Die Schweiz soll nicht ein Flickenteppich von nebeneinander bestehenden Sprach- und Kulturinseln werden, sondern sie soll profitieren von einer grossen Anzahl bikultureller Personen schweizerischer oder ausländischer Herkunft, die zum Abbau von Stereotypen beitragen und Brücken zwischen den Sprachgemeinschaften schaffen können.

Für die noch zu schaffenden kantonalen Gesetzgebungen bedeutet dies, dass das Territorialitätsprinzip nicht undifferenziert festgeschrieben, sondern dass ein sorgfältiges Abwägen zwischen öffentlichem Interesse und individueller Sprachenfreiheit ermöglicht werden soll. Gestützt auf die oben diskutierten Verfassungsbedingungen müssen die Kantone unerwünschten Entwicklungen auf dem Schulsektor vorbeugen, zum Beispiel indem sie für fremdsprachige Schulen Auflagen in Bezug auf den Unterricht der Ortssprache machen, oder indem sie durch Errichtung öffentlicher zweisprachiger Schulen, wie sie im folgenden vorgestellt werden, private Schulen für Anderssprachige weitgehend überflüssig machen. Einzelne fremdsprachige Privatschulen können in einer grösseren Agglomeration die Sprachverhältnisse nicht stören, und sie haben für gewisse Fälle ihre Berechtigung. Sie dürfen jedoch nicht zur Regel werden. Als Gegenmodell dazu wäre eher eine den «Europaschulen» verwandte Organisationsstruktur zu wünschen, bei welcher bis zu sechs verschiedene Sprachsektionen unter einem Dach vereint sind und sich gegenseitig beeinflussen und befruchten. Verbesserung der Verständigung ist das Ziel, innerhalb der Schweiz, aber auch für Europa.

3.3 Schulmodelle zur Förderung der interkulturellen Erziehung

Interkulturelle Pädagogik ist ein Begriff, der in der Schweiz noch weitgehend mit Ausländerpädagogik gleichgesetzt wird. Ziel einer interkulturellen Erziehung im weitesten Sinn ist es jedoch, auch Schweizerkinder an der Öffnung zu anderen Sprachen und Kulturen teilhaben zu lassen, in erster Linie die Kinder, die durch Migration über die Sprachgrenze zweisprachig geworden sind. Die sprachliche Entwicklung und die Identitätsfindung zweisprachiger Kinder müssen speziell unterstützt werden, und zwar ab dem Kleinkindalter, ob es sich nun um schweizerische oder ausländische Kinder handle.

Die Schulmodelle für bilinguale Kinder, die im Bericht vorgestellt werden, sollen als Anregung verstanden werden, wie interkulturelle Erziehung auch aussehen könnte. Die ersten beiden Modelle betreffen Privatschulen (Modell A), worüber oben schon gesprochen wurde, und Kurse in «Sprache und Kultur der Herkunftsregion» auch für

Schweizerkinder (Modell B), was ermöglichen würde, diesen Unterricht voll in den Stundenplan zu integrieren; ein entsprechender Versuch läuft seit 1989 im Schulkreis Limmattal der Stadt Zürich.

Das Modell C geht bereits bedeutend weiter:

«Bei einsetzendem Fremdsprachunterricht werden die zweisprachigen Kinder, deren Sprachen Nationalsprachen sind, bis zur Maturität in separaten Gruppen unterrichtet und speziell gefördert.

Dies ist eine Vertiefung und Weiterführung des Modells B. Als Vorbereitung sollten auch hier die Kinder ab Kindergarten unterrichtsbegleitende Kurse in Sprache und Kultur der Herkunftsregion erhalten. Ausserdem wäre es zu begrüssen, wenn die separaten Gruppen von muttersprachlichen Lehrkräften aus der Herkunftsregion unterrichtet werden könnten (Lehreraustausch!).

Diese Unterrichtsart hätte zur Folge, dass ein Tessinerkind, das die Schulen in der Deutschschweiz besucht, sich nach der Maturität in italienischer Sprache, Literatur und Kultur genauso heimisch fühlen könnte wie in der deutschen. Der heutige sehr zu bedauernde Zustand bringt es mit sich, dass in der Deutschschweiz lebende Kinder aus dem Tessin oder dem Welschland, von solchen der Rätoromania ganz zu schweigen, die Sprache ihrer Eltern kaum besser schreiben können als ihre einsprachigen Klassenkameraden. Ein grosses Potential, das staatspolitisch wirksam werden könnte, wird hier schlecht genutzt» (S. 390).

Dieses Modell dürfte vor allem für ausländische Kinder italienischer Muttersprache interessant sein.

Modell D betrifft zweisprachigen Unterricht an Gymnasien, d. h. die Ausweitung des Sprachunterrichts auf Sachfächer, was eine authentische Kommunikation in der Zweitsprache ermöglicht. Nicht auf Gymnasien beschränkt sind die Modelle E und F:

Modell E:

«In den grösseren Agglomerationen der Schweiz werden zweisprachig geführte öffentliche Schulen angeboten (vom Kindergarten bis zur Maturität).

Dieses Modell geht etwas weiter als das vorhergehende, da auch Kinder, die keine Maturitätsschulen besuchen, davon profitieren könnten. Ausserdem enthält es Elemente der Modelle B und C: von Hause aus zweisprachige Kinder werden schon ab Kindergartenalter speziell gefördert.

Das nicht nur in internationalem Kontext, sondern auch in der Schweiz verstärkte Bewusstsein des Wertes sprachlicher Vielfalt dürfte dazu beitragen, dass solche Schulen auch auf ursprünglich Einsprachige eine grosse Anziehungskraft hätten. Wahrscheinlich müsste eine Quote von ca. 40% von Hause aus zweisprachiger Kinder festgesetzt werden, um das Experiment wegen des Übergewichts der

Einsprachigen nicht zu gefährden (vergleichbar mit den Quoten an den Schweizer Schulen im Ausland)» (S. 392).

Modell F:

«Einsprachige Kinder werden ab Kindergarten während der ganzen Schulzeit in einer zweiten Nationalsprache unterrichtet. Der Anteil der beiden Sprachen erreicht gegen Ende der Primarschulzeit ca. 50% und sollte bis zum Ende des Gymnasiums so beibehalten werden können.

Dies ist das Modell der sogenannten «Early Total Immersion» (ETI), das in Kanada unter Leitung von Forschern verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen entwickelt worden ist. 1988 waren über 220'000 Schülerinnen und Schüler in kanadischen Immersionsprogrammen eingeschrieben. Die dortigen Erfahrungen zeigen, dass ursprünglich englischsprachige ETI-Absolventen nach ca. 6 bis 8 Schuljahren eine approximative funktionale Zweisprachigkeit erreichen und dass ihre Leistungen in Fächern wie Mathematik oder Biologie identisch sind mit denjenigen der Regelschüler» (S. 392f.).

Diese letzten beiden Modelle hätten den Vorteil, dass Kinder aus ein- und aus mehrsprachigen Familien gemeinsam auf das Ziel einer funktionellen Mehrsprachigkeit hinarbeiten würden. Täglicher persönlicher Kontakt baut kulturelle Vorurteile ab: «Durch die Verwendung einer Fremdsprache mit deren Primärsprechern werden nicht nur die Einstellungen zu dieser Sprache über den Faktor 'Nützlichkeit' im positiven Sinne verändert, sondern es wird auch die naive Identifikation aller Mitglieder der anderen Sprachgruppe allein mittels dieser Sprache abgebaut und durch eine ähnlich vieldimensionale soziale Einschätzung der jeweiligen Partner ersetzt, wie sie ja auch innerhalb der eigenen Sprachgruppe praktiziert wird» (s. Kolde, 1989, S. 56).

Es kann nicht darum gehen, nun alle Schulprobleme anderssprachiger Kinder mit neuen Schulmodellen zu lösen und damit die kantonalen Arbeitsstellen für Ausländerpädagogik überflüssig zu machen. Einige wenige mehrsprachige Schulen in grösseren Agglomerationen könnten dies gar nicht leisten; die Erfahrungen aus solchen Schulversuchen aber könnten Grundlagen für schulpolitische Entscheide im nächsten Jahrhundert liefern. Die Schweiz kann und soll es sich meiner Meinung nach nicht mehr leisten, auf den Lorbeeren ihrer ehemaligen Pionierrolle in Sachen Mehrsprachigkeit auszuruhen. Sie wird aber auch nicht so weit gehen, wie das SKUTNABB-KANGAS & PHILLIPSON in einem kürzlich erschienenen linguistischen Grundlagenpapier gefordert haben: «To us, monolingualism, both individual and societal, is not so much a linguistic phenomenon (even if it has to do with language). It is rather a question of a psychological state, backed up by political power. Monolingualism is a psychological island. ... It is an illness, a disease which should be eradicated as soon

as possible, because it is dangerous for world peace» (SKUTNABB-KANGAS & PHILLIPSON, 1989, S. 469). Sicher können wir nicht Einsprachigkeit als auszurottende Krankheit bezeichnen, wir müssen aber jedenfalls davon abkommen, Zweisprachigkeit als zu verhindernde Abnormalität zu betrachten, zumal ja ein ganzer Landesteil, der rätoromanische, durchgehend zweisprachig ist.

Lässt sich auch die schulische Benachteiligung des Ausländerkindes durch zweisprachige Schulung nicht einfach aufheben, da der schulische Misserfolg ja nicht nur auf sprachlichen Faktoren beruht, so könnte doch längerfristig von zweisprachigen Schulen für Kinder unterschiedlicher sprachlicher und sozioökonomischer Herkunft eine Signalwirkung ausgehen. In ihrem Buch «Pour l'éducation bilingue» zeigt Anna LIETTI folgende Perspektive: «Il ne faut pas, bien sûr, se faire trop d'illusions: qui croit encore, en ces temps de compétition sociale acharnée, à l'idéal d'une école vraiment démocratique? Reste que là résident le sens profond et le véritable but d'une éducation en deux langues: abolir la différence entre le bilinguisme compris comme un privilège et le bilinguisme vécu comme un accident» (LIETTI, 1989, S. 77).

4 Schlussbetrachtung

Die beschriebene Neuformulierung des Sprachenartikels in der Bundesverfassung verfolgt das Ziel, die Verständigung zwischen den Sprachgruppen in der Schweiz zu verbessern. Dabei betrachten wir die Verständigung mit ausländischen Sprach- und Kulturgruppen nicht als etwas grundsätzlich anderes als diejenige im innerschweizerischen Bereich. Wir gehen vielmehr von der Überlegung aus, dass diese beiden Aspekte nicht getrennt voneinander behandelt werden sollten, da unsere Einstellung zur eigenen Sprachenvielfalt auch die Einstellung gegenüber ausländischen Sprachgruppen beeinflusst. Es soll uns vermehrt wieder bewusst werden, dass die Schweiz als Bundesstaat eben gerade in sprachlich-kultureller Vielfalt ihre Identität findet, denn wo die Vielfalt einheimischer kultureller Werte einen hohen Rang einnimmt, ist auch ein Bewusstsein vorhanden für den Reichtum fremder Sprachen und Kulturen. Gerade die Schweiz ist in der glücklichen Lage, die in Zukunft mehr und mehr lebensnotwendig werdende kulturelle Offenheit und Toleranz innerhalb der eigenen Grenzen verwirklichen zu können. Gelingt ihr dies, so wird sich auch die Einstellung gegenüber fremdsprachigen Menschen anderer Nationalität verbessern.

Die Schweiz und das Recht auf Bildung

Christiane Perregaux & Florio Togni

Der Schein

Der Schein trügt, sagt das Sprichwort, und die Tatsachen geben ihm recht. Es hat auch Gültigkeit, was das Recht auf Bildung, oder besser das Recht auf Schulbesuch in der Schweiz betrifft. Denn wer weiss, wie viele Kinder seit Jahren in unserem Land leben und von der öffentlichen Schule ausgeschlossen sind? Und weshalb sind sie das? Eine Antwort auf diese Frage bedarf einiger vorgängiger Erläuterungen, und wir werden sehen, dass eine Lösung des Problems nicht einfach zu finden ist.

Die gesetzlichen Grundlagen

Eine implizite Auslegung der schweizerischen Gesetzgebung bindet die Einschulung von Ausländerkindern an den Familiennachzug, und dieser ist nur gewissen Kategorien von Ausländern gestattet: jenen mit der Niederlassung C und, in selteneren Fällen, jenen mit einer B-Bewilligung. Alle anderen, jene mit einer Saisonaufenthaltsbewilligung (Kategorie A) und in der Regel jene mit Jahresaufenthaltsbewilligung (Kategorie B), können ihre Familien nur nachkommen lassen, wenn sie präzise definierte Bedingungen erfüllen. Diese juristischen Bestimmungen reissen Familien auseinander und haben einen direkten Einfluss auf das Leben von Tausenden von Kindern. Es kann nun vorkommen, dass äussere Umstände, wie Krankheit oder Tod der Grosseltern, welche das Kind im Herkunftsland betreuten, die Väter und Mütter zu einem «wilden» Familiennachzug zwingen. Die Kinder sind dann dazu verurteilt, ohne legalen Status und manchmal im verborgenen in unserem Land zu leben.

Diese Praxis, die dem Recht auf schulische Bildung widerspricht, wie es in internationalen Texten vorgesehen ist, ergibt sich aus der Vorschrift, bei der Einschreibung in die Schule die offizielle Bewilligung zum Familiennachzug vorzuweisen. Dies lässt sich vereinbaren mit dem Bundesgesetz über Aufenthalt und Niederlassung der Ausländer, widerspricht andererseits jedoch der Schweizerischen Bundesverfassung, wie sie schon durch die Tagsatzung 1848 beschlossen und von der Mehrheit der Kantone und Bürger gutgeheissen worden ist. Die Bundesverfassung bestimmt in

ihrem Artikel 27, dass die Kantone «für genügenden Primarunterricht» sorgen. Die Kantone sind demzufolge im Bildungsbereich autonom. Sie legen in eigener Kompetenz das Einschreibungsverfahren für ihre Schulen fest. In einer Untersuchung, die wir 1987 begonnen haben und über welche Angaben zu finden sind in PERREGAUX & TOGNI (1989), analysieren wir zum einen die vom CESDOC gesammelten kantonalen Reglemente über die Einschulung (s. IMHOFF, 1988) und zum andern Informationen über die tatsächlichen Praktiken, welche nicht immer mit den Rechtsgrundlagen übereinstimmen. So findet man in Kantonen, wo die Gemeinden eine starke Autonomie in Schulfragen haben, oft unterschiedliche Handhabungen: einige Schulen lassen die «inoffiziellen» Kinder zu, andere weisen sie zurück.

Andere Länder – andere Sitten?

Die Schweiz ist bei weitem nicht das einzige Land, wo der Status der Immigranten zu Diskussionen Anlass gibt. Es schien uns deshalb wichtig, auch den Standpunkt und die Gebräuche anderer Länder in dieser Frage herauszufinden.

In Frankreich ist das Recht auf Bildung trotz der Leidenschaftlichkeit der Diskussionen um die Immigration gewährleistet. Man würde vielleicht besser sagen: *vorläufig noch* gewährleistet. Die letzten Erziehungsminister haben zu verschiedenen Malen daran erinnern müssen, dass die Aufenthaltspapiere der Kinder bei der Einschreibung in eine Schule nicht verlangt werden dürfen; so geschehen etwa 1984. Es gibt allerdings kaum einen Schuljahresbeginn, wo nicht an diesem Recht gekratzt wird. So wurde die Stadt Paris, welche Aufenthaltsbewilligungen von Eltern sehen wollte, die ihr Kind in eine Krippe einschreiben wollten, zur Aufgabe dieser widerrechtlichen Praxis gezwungen. In Monfermeil, einem kleinen Dorf in der Region Paris, hatte sich der Bürgermeister geweigert, illegal nach Frankreich eingewanderte Kinder in die Schule seines Dorfes aufzunehmen. Er wurde im Februar 1988 aufgrund von Artikel 187-1 des Code pénal verurteilt, welcher «jeden Inhaber öffentlicher Gewalt oder jeden Bürger in der Ausübung eines öffentlichen Amtes, welcher einer Person aufgrund ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Sitten, ihrer Nationalität, Rasse oder Religion bewusst ein Recht verweigert, das ihr zusteht», mit Strafe bedroht. Diese Verurteilung hat ihn nicht daran gehindert, im Jahre 1989 und 1990 wiederum Kindern aus dem Maghreb die Aufnahme in die «école maternelle» zu verweigern. Auch die Auseinandersetzungen um das Tragen des Schleiers haben im Jahr 1989 die Diskussionen um das Recht auf Schulbildung wieder aufleben lassen. Der Staatsrat hat dazu ein zweideutiges Verdikt gefällt: Alle Kinder werden in der französischen Schule akzeptiert; die Laizität des französischen Bildungswesens darf hingegen nicht angetastet werden.

In den Vereinigten Staaten ist der Staat Texas vom Obersten Gerichtshof der USA dazu gezwungen worden, das Recht auf Bildung zu gewähren. Bis 1982 hatte sich Texas geweigert, die Kinder von mexikanischen Schwarzarbeitern einzuschulen. Es brauchte texanische Bürger, die sich mobilisierten, Organisationen, religiöse und laizistische Vereinigungen, die Stellung bezogen und an den Obersten Gerichtshof der Vereinigten Staaten appellierten. Der Entscheid im Fall Plyler vs. Does, der 1982 gefällt wurde, zwang den Staat Texas, alle Kinder, mit oder ohne Papiere, in seinen Schulen aufzunehmen. Die Begründungen waren vielfältig: die Kinder können für den Aufenthaltsort ihrer Eltern nicht verantwortlich gemacht werden; sie dürfen nicht bestraft werden für Entscheidungen, für die sie keine Schuld tragen. Darüber hinaus benachteiligt sie die Verweigerung einer schulischen Ausbildung für ihr ganzes Leben; ihre Zurückweisung schadet der Gesellschaft als ganzer und widerspricht den grundlegenden demokratischen Traditionen der Amerikaner. Die in Texas angestellten Überlegungen und die dort unternommenen Aktionen sind interessante Beispiele für das, was in der Schweiz zu tun wäre. Der 1980 veröffentlichte Text der texanischen Kirchen im Rahmen der Sensibilisierungskampagne für das Recht der «*undocumented children*» auf Schulung fasst auf besonders prägnante Weise die Wichtigkeit zusammen, die der Schulung der Kinder in jeder Gesellschaft zukommt.

Der Preis für das Auseinanderreißen von Familien

Für die Schweiz beschreiben mehrere Untersuchungen (so etwa GRETHER et al., 1981; ALLEMANN-GHIONDA & LUSO-CESARI, 1986) die Schwierigkeiten der Kinder ausländischer Herkunft bei ihrer Integration ins Schulsystem. Hingegen gehen nur wenige Untersuchungen den menschlichen Schädigungen nach, welche durch die den Immigranten auferlegten schlechten Bedingungen verursacht werden. Aus Diskussionen mit Lehrern und mit Schulpsychologen etwa wissen wir Bescheid über die Folgen der erzwungenen Trennungen von Saisonnierkindern und ihren Familien, über die besonders schlimmen Konsequenzen des Lebens im Versteck, über die Entwicklungs- und Sozialisationsschwierigkeiten der betroffenen Kinder. Unseres Wissens sind nur einige texanische Untersuchungen, darunter jene von FLORES (1984), spezifischer auf diese Problematik eingegangen. Wir können für die schweizerische Situation nur die Überlegungen und Gedankengänge mitteilen, welche uns von Praktikern zugetragen worden sind, und hoffen, dass dadurch Forschungen über die menschlichen, psychologischen, soziologischen und pädagogischen Folgen solcher Situationen angeregt werden. Schon im Jahre 1968 hat R. RODRIGUEZ, ein beim Schulpsychologischen Dienst der Stadt Genf beschäftigter Mediziner, nachdrücklich auf die Tatsache hingewiesen, dass die Immigration für die betroffenen Familien immer eine Belastung darstellt und dass einer der Faktoren, welcher die Folgen der Auswanderung verschärft, im geographischen Auseinanderreißen der Familie besteht. Die er-

zwungene Trennung von den Eltern führt beim Kind zu Gefühlen von Verlassenheit und Frustration. Während Jahren ist es der Stimulierung durch seine Eltern beraubt, entbehrt ihrer Rolle als Vorbilder, als Führer und als Gesprächspartner – und dies in der Zeit, in welcher sich seine Persönlichkeit und Identität bilden und festigen sollte.

Die Klandestinität ist eine zusätzliche Belastung neben dem schweren Preis, welchen der Immigrant auf persönlicher und familiärer Ebene ohnehin schon zu entrichten hat. Das physische und geistige Eingesperrtsein bringt das Kind dazu, seine Gefühle (Lachen, Weinen, Zorn), seinen Spieltrieb, seine Lust an der körperlichen Bewegung, am Laufen, am Tanzen, am Singen zu unterdrücken. Es hat keine Gelegenheit, mit Gleichaltrigen Kontakte zu knüpfen, an einem Leben in Gruppen teilzunehmen, einen positiven Sozialisationsprozess durchzumachen. Das Kind weiss, dass es beim Überschreiten der sein Leben einengenden Begrenzungen entdeckt und verzeigt zu werden droht. Wenn seine Familie seinetwegen ausgewiesen würde, würde es sich für die Familientragödie verantwortlich fühlen. Die Furcht, die Angst, das Misstrauen, die ständige Unsicherheit des Kindes oder des Jugendlichen ohne legalen Status können es / ihn in der Folge ein Leben lang hindern, ausgeglichene Beziehungen zu unterhalten und sich in die Schule und die Gesellschaft zu integrieren. Von der öffentlichen Schule für kürzere oder längere Zeit ausgeschlossen, des Rechts auf Bildung beraubt, läuft es / er Gefahr, sich für immer am Rand einer Gesellschaft wiederzufinden, die es / ihn nie akzeptiert hat.

Wessen Recht ist das Recht auf Bildung?

Wenn das Recht auf Bildung in der Schweiz noch missachtet wird, so deshalb, weil es vom Status der Eltern abhängig gemacht wird, meistens jenem des Vaters, statt dass es an die Person des zu bildenden Individuums selbst gebunden wäre. Im Einklang mit den einschlägigen internationalen Texten (Erklärung der Menschenrechte, Erklärung der Rechte des Kindes, Kindesrechtskonvention, europäisches Zusatzprotokoll zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) glauben wir, dass dieses Recht unantastbar ist, dass es dem Kind selber zusteht und dass es nicht durch Ad-hoc-Gesetze ausser Kraft gesetzt werden darf, die aus Gründen ökonomischer oder politischer Opportunität erlassen werden. Denn die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte statuiert in ihrem Artikel 26: «Jede Person hat ein Anrecht auf Bildung. Diese muss unentgeltlich sein, zumindest was die elementare und grundlegende Bildung betrifft. Die Grundbildung muss obligatorisch sein.» Auch die Erklärung der Rechte des Kindes hält in ihrem Prinzip 7 fest, das Kind habe Anrecht auf eine unentgeltliche und obligatorische Elementarbildung. Die Konvention der Kindesrechte, die am 10. November 1989 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet worden ist, unterscheidet sich von früheren internationalen

Erklärungen durch die Verbindlichkeit, die sie für die Unterzeichnerstaaten hat. Sie legt ausser dem Recht auf Bildung auch das Recht der Familien fest, zusammenzubleiben. Dies ist eine Klausel, die Einwanderungsländern, wie die Schweiz eines ist, Probleme bereitet. Ist dies der Grund, weshalb weder unsere Regierung noch unser Parlament je davon gesprochen haben, diese Konvention in näherer Zukunft zu ratifizieren? Die Schweiz hat immerhin eine treibende Rolle dabei gespielt, dass die Konvention von der internationalen Staatengemeinschaft akzeptiert worden ist ...

Die kantonalen Verfassungen und Gesetzgebungen ihrerseits erwähnen allenthalben den obligatorischen und unentgeltlichen Charakter der öffentlichen Schulen. Als Beispiel sei das Schulgesetz des Kantons Genf zitiert, welches schon 1866 in seinem Artikel 8 festlegte: «Vom 6. bis zum vollendeten 15. Altersjahr müssen alle im Kanton Genf wohnhaften Kinder, sei es in einer öffentlichen oder privaten Schule, sei es zu Hause, eine genügende Schulbildung erhalten.» Kein einziges Schulgesetz lässt vermuten, dass es Kinder gibt, die von der Schule ferngehalten werden. Alle Gesetzgebungen erwecken den Eindruck, die helvetische Realität sei in völligem Einklang mit der Menschenrechtserklärung von 1948 und der Erklärung der Rechte des Kindes von 1959. Wenn man sie liest und gleichzeitig die Wirklichkeit kennt, wird einem klar, dass die Kantone und präziser die Erziehungsdepartemente sich die Pflicht zur Schulung aller Kinder haben wegnehmen lassen. Wenn sie verlangen, dass bei der Einschreibung eine Niederlassungsbewilligung vorgelegt werde, so erfüllen sie damit polizeiliche Funktionen, die ihnen fremd sind. Es ist Zeit, dass sie zu ihrem ureigenen Auftrag zurückfinden.

Lösungen

Die Entdeckung zahlreicher dramatischer Situationen, die mit Lehrern, Psychologen und Sozialarbeitern zusammen angestellten Überlegungen und das Studium einschlägiger gesetzlicher Bestimmungen führen uns heute dazu, zu beschreiben, wie gewisse Vereinigungen handeln, und unseren kantonalen Behörden eine Reihe von Vorschlägen zu unterbreiten.

In der französischsprachigen Schweiz sind seit den 70er Jahren mindestens zwei Alternativschulen entstanden. Die «Petite Ecole» in Genf, die von der *Association genevoise pour la reconnaissance et l'encadrement de l'enfant sans statut légal* (AGRES) geführt wird, empfängt seit nunmehr bald zehn Jahren täglich einen Teil der «versteckten» Kinder. Darüber hinaus kämpft der Verein dafür, dass das Recht dieser Kinder auf Schulbesuch offiziell anerkannt wird. Er hat bereits erreicht, dass die Behörden Kindern den Zugang zur Schule geöffnet haben, deren Eltern noch keine Wohnung im Sinn der gesetzlichen Vorschriften haben oder die ihre Situation in Bälde werden legalisieren können. Seit Herbst 1989 arbeitet der Verein in einer Kom-

mission des Erziehungsdepartements mit, welche den Auftrag hat, die Zulassung aller im Kanton Genf wohnhaften Kinder zur öffentlichen Schule in Etappen zu bewerkstelligen. Die Genfer Regierung hat in einer Rede zur Eröffnung der Legislaturperiode am 11. Dezember 1989 öffentlich erklärt: «Alle auf unserem Territorium wohnhaften Kinder haben das Recht auf Schulbesuch, unabhängig vom legalen Status ihrer Eltern. Mit der Durchsetzung dieses Prinzips wird sich der Staatsrat schrittweise in Einklang setzen mit der Konvention der Kindesrechte, welche die Vereinten Nationen eben verabschiedet haben und von der er hofft, dass auch der Bund sie ratifizieren wird.»

In allen Kantonen sollten dergleichen Entscheidungen durch Konsens der Bürgerschaft und der Exekutiven gefällt werden. Es ist Zeit, dass alle einsehen, welche perversen Folgen der Schulausschluss für die betroffenen Kinder wie auch für die ganze Gesellschaft hat. Damit das Kindesrecht auf Schulbildung nicht durch den Status der Eltern hinfällig wird, muss das Einschreibeverfahren in all jenen Kantonen geändert werden, wo bei dieser Gelegenheit eine Bescheinigung über die Rechtmässigkeit des Aufenthalts verlangt wird. Eine klare Trennung der Aufgaben der verschiedenen Departemente würde die Dinge an ihren Ort rücken und der Schule ihre ursprüngliche Aufgabe zurückgeben. Im Fiskalbereich werden vertrauliche Daten auch nicht von einem Departement an das andere weitergegeben. Es ist nicht einzusehen, weshalb ein analoges Prinzip nicht auch bei der Schulung von Kindern gelten kann. Ohne den Widerspruch zum Bundesgesetz über Aufenthalt und Niederlassung der Ausländer in Abrede zu stellen, nehmen die Kantone Neuenburg und Waadt offiziell den Standpunkt ein, das Recht der Kinder auf Schulbesuch sei höher einzustufen als die Rechtmässigkeit des Status der Eltern. In den Kantonen Freiburg und Wallis sind die Praktiken auf Ebene der Gemeinden anders, obwohl die Behörden einer Einschulung aller Kinder positiv gegenüberstehen.

Zahlreiche interdisziplinäre Forschungen wären noch zu leisten, um die Kenntnisse über die kurz-, mittel- und langfristigen Effekte der Klandestinität bei Kindern zu vertiefen. Im juristischen Bereich wäre festzustellen, wem die Durchsetzung des Rechtes auf Schulbesuch in der Schweiz eigentlich obliegt. Was tun, wenn Bestimmungen der Bundesverfassung und kantonaler Schulgesetze mit der Gesetzgebung des Bundes in Konflikt geraten? Wie kann man den Erziehungsdepartementen die Pflicht wieder zurückgeben, der man sie ohne ihr Wissen beraubt hat? Und wie lange kann die Schweiz es sich leisten, sich erhaben zu fühlen über alle internationalen Charten und Konventionen bezüglich der Menschenrechte und der Rechte des Kindes im besonderen?

Man stellt gegenwärtig fest, dass der Analphabetismus in der Schweiz auf dem Vormarsch ist. Das Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich schätzte 1984 die Zahl der Analphabeten in der Schweiz auf 20'000 bis 30'000. Welcher Kanton will

die Verantwortung dafür übernehmen, zu einer Erhöhung dieser Zahlen beizutragen? Es ist Zeit, dieses Problem bei seinen Wurzeln anzugehen: es ist Zeit, allen Kindern unabhängig vom Status ihrer Eltern die Türen unserer Schulen zu öffnen, und dies wie gesagt im Einklang mit den internationalen Prinzipien ebenso wie mit den Prinzipien des Bundes und der Kantone im Bereich der Schulbildung. Gleichzeitig müssen die Schulen durch differenzierte Lehrpläne und didaktische Ansätze, welche auf die unterschiedlichen Startbedingungen der Schulkinder Rücksicht nehmen, die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn aller Kinder schaffen. Denn heute die Bedingungen für eine gute Schulbildung aller Kinder schaffen heisst an die Welt von morgen denken.

Die Kinder, die sich in unseren Städten und Dörfern noch versteckt halten müssen, werden zu einem Grossteil einmal erwachsene Bewohner und Bürger unseres Landes sein. Es ist nötig, sich ernsthaft die Frage zu stellen, welche Ideale eine Gesellschaft verfolgt, welche einen Teil ihrer Kinder aus ihrer Schule verbannt.

Teil 2:

Sprachliche Situationen und sprachliche Probleme

Teil 2 Sprachliche Situationen und sprachliche Probleme

Einleitung: Anne-Nelly Perret-Clermont

Der Sprache kommt eine bedeutende Stellung im Seelenleben des Menschen zu; man könnte so weit gehen, sie aus psychologischer Warte zu beschreiben als entstanden aus dem Wunsch des Kindes, zu leben und zu lieben, während sie andererseits zugleich diesen Wunsch zeugt und nährt.

Die Worte, welche die frühe Kindheit begleiten, bezeichnen und interpretieren die Erfahrung und geben der Erinnerung, den Plänen und Hoffnungen ihre Form. Sie vermitteln dem heranwachsenden Wesen die Begriffe für seine Identität und formen diese.

In Augenblicken der Angst oder der Nachdenklichkeit haben sich Menschen die Frage gestellt: Ist es die Sprache, die uns vom Tier unterscheidet? Zweifellos wird einem die Bedeutung der Sprache vor allem in Situationen bewusst, wo man nicht auf sie zurückgreifen kann: gegenüber einem Kleinkind (*infans* = nicht sprechend) beispielsweise, aber zweifellos noch stärker gegenüber dem Fremden ... und die obige Frage stellt sich wieder, in einer Form, die einen unerschwelligen Beiton haben kann: Ist er denn überhaupt ein Mensch wie ich, wenn er nicht spricht wie ich?

Das Sprechen stützt sich auf die Sprache, aber der Sprecher reflektiert im allgemeinen kaum über diese Sprache – vor allem dann nicht, wenn er in einer einsprachigen Welt lebt. Die Entdeckung der Andersartigkeit des Mehrsprachigen oder des Anderssprachigen macht Grenzen bewusst, lässt einen die Beschränktheit seines Sprechvermögens erfahren oder die interpersonellen Abhängigkeiten, von denen die Kommunikation abhängig ist. Das fragiler gewordene Ich sucht alsdann nach den Kompensationen, die jedem Psychologen bekannt sind, der sich mit Attributionen beschäftigt hat: man sucht nach Defiziten in der Andersartigkeit des andern, um die Bedrohlichkeit zu vermindern. Die alten Griechen bezeichneten die Fremden als Barbaren und machten sie lautmalerisch zu Wesen, denen die Fähigkeit zum artikulierten Sprechen abgeht. Spuren von Ethnozentrismus – in vielleicht weniger plumper Weise, aber derselben Art – finden sich noch in unserem heutigen wissenschaftlichen Denken: So finden sich in den ersten Hypothesen, die zur Sprache von minoritären oder machtlosen Gruppen aufgestellt worden sind (man

denke etwa an den »restringierten Code« der Unterschicht, an die Zeichensprache der Gehörlosen, an die Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder) stets Aspekte von Herabminderung, indem immer wieder von Defiziten, von Hilfsbedürftigkeit, von Behinderung usw. gesprochen wird.

Und gestehen wir es ein: Auch wir sind bei der Herausgabe des ersten Bandes von «Fremde Heimat» (1981) zu einem gewissen Grad in diese Falle getreten. Lautete unser Untertitel nicht «Soziokulturelle und sprachliche Probleme von Fremdarbeiterkindern»? Gewiss, Probleme gab und gibt es. Aber die einseitige Zuschreibung dieser Probleme an die Fremden, die Fremdarbeiterkinder, machte in einem gewissen Masse blind für die Komplexität der *interaktiven Phänomene*, an denen die einheimischen Gruppen genauso teilhaben wie die zugewanderten. Ferner legte der Untertitel interpretatorisch schon fest, wo die Probleme lagen (bei der Sprache und im Soziokulturellen), und setzte Kausalitäten als gegeben, noch bevor die Untersuchung begonnen hatte. Auch wenn die Beiträge dieses ersten Bandes nicht von einer dermassen schiefen Optik geprägt waren, sondern neue Perspektiven auf die Problematik eröffneten – aber auch weil sie dies taten, erschien es uns wichtig, diesen Fragenbereich nochmals zu thematisieren.

Wir haben deshalb *Bernard Py* gebeten, uns auf dem Hintergrund der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse einen Überblick zu verschaffen über die problematischen Beziehungen zwischen Sprache und Migration; er hat dies getan unter Bezugnahme auf die anderen Beiträge in diesem Teil des Buchs.

Romano Müller geht anschliessend auf einen speziellen Aspekt ein: Aus der Analyse zahlreicher Arbeiten – vorwiegend aus dem deutsch- und dem englischsprachigen Raum – scheinen komplexe Bezüge auf, welche den Erst- und den Zweitspracherwerb miteinander verbinden. In einem zweiten Beitrag untersucht er die Folgen dieses Prozesses für den Sonderfall der deutschschweizerischen Schulen, welche an sich schon in einer heterogenen Realität operieren, unterscheiden sich in der Deutschschweiz doch die gesprochene Sprache (Schweizerdeutsch) und die geschriebene Sprache (Standarddeutsch), die zugleich die offizielle Sprache der Institution Schule ist.

Im nächsten Beitrag geht *Micheline Rey-von Allmen* diesen Fragen in einem zwar frankophonen Kontext nach, aber ihr reicher europäischer Erfahrungshintergrund ist stets gegenwärtig. Hauptthema ist in ihrem Text ganz allgemein die Interaktion von Sprachen in Gesellschaft und Schule.

Christine Othenin-Girard nimmt die auch bei Bernard Py gestellten Fragen auf und sucht zu präzisieren, welche schulischen Praktiken – durch Einbezug der sozialen, kulturellen und sprachlichen Kontexte und in Berücksichtigung der identitätsbezogenen Werte, die sie vermitteln – am ehesten geeignet sind, die Schülerinnen

und Schüler hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Sprache mit den notwendigen Instrumenten zu versehen bzw. welche dieser Praktiken sie mitzuspielen ausserstand setzen, indem sie ihnen die entsprechenden Lerngelegenheiten vorenthalten.

Die Leserin, der Leser wird in diesem Teil ohne Zweifel mit der ganzen Komplexität der pädagogischen Fragen konfrontiert, denen sich eine plurikulturell gewordene Gesellschaft gegenübergestellt sieht, wenn sie die gesellschaftlichen Gleichgewichte wahren und ihren Bildungsauftrag wahrnehmen will.

Sprachliche Aspekte der Migrationsproblematik.

**Überlegungen zu den Texten von Romano Müller,
Christine Othenin-Girard und Micheline Rey-von Allmen**

Bernard Py

Die erwähnten vier Texte werfen einige grundlegende Fragen auf, die sich folgendermassen zusammenfassen lassen:

1. Ist die Migration ein Phänomen für sich, das gesondert betrachtet werden kann, oder handelt es sich um einen Teilbereich, an dem sich das Funktionieren des gesellschaftlichen Ganzen besonders gut ablesen lässt?
2. Lassen sich die sprachlichen Aspekte des Phänomens Migration losgelöst von seinen gesellschaftlichen, kulturellen und pädagogischen Aspekten behandeln?
3. Wie situiert sich der Migrant (und insbesondere das Migrant*in) in bezug auf die verschiedenen Sprachen, die in der einen oder anderen Form in seiner familiären, sozialen, schulischen und beruflichen Umwelt vorkommen?

Wir erheben natürlich nicht den Anspruch, diese drei Fragen erschöpfend zu beantworten; vielmehr möchten wir der Leserschaft einige Wege aufzeigen, auf denen sie die eigenen Reflexionen fortführen kann.¹

Die Sprachwissenschaftler sind sich heute darüber einig, dass die Variation ein Hauptmerkmal von Sprache überhaupt ist: in jeder Sprache gibt es verschiedene Möglichkeiten, ein und denselben Sachverhalt auszudrücken. (Anm. d. Ü.: Dieser Abschnitt wurde für die deutsche Fassung gekürzt, da sich die französischen Beispiele nicht

¹ Die folgenden Überlegungen stützen sich grossenteils auf Arbeiten einer vom Nationalfonds unterstützten Forschungsgruppe ab; sie wurde geleitet von Prof. G. Lüdi (Universität Basel) und vom Verfasser dieses Beitrags (Universität Neuenburg). Die Forschungsarbeiten bezogen sich nacheinander auf den Bilinguismus von in der Region Neuenburg wohnhaften Familien spanischer, italienischer und deutschschweizerischer Herkunft, auf die mündliche Kommunikation zwischen Deutsch- und Welschschweizern und schliesslich auf Binnenmigrationen zwischen den verschiedenen schweizerischen Sprachgebieten. Ein Hauptmerkmal dieser Forschungen bestand darin, dass sie den Bilinguismus angingen einerseits anhand der im Feld beobachtbaren sprachlichen Praktiken der Individuen, andererseits anhand der Aussagen dieser Individuen über ihre Spracheinstellungen und diebezüglichen Verhaltensweisen. Wer mehr über die Arbeiten dieser Forschungsgruppe wissen will, sei verwiesen auf ALBER, J.-L., & PY, B. (1986); DE PIETRO, J.-F. (1988); DE PIETRO, J.-F.; LÜDI, G.; PAPALOIZOS, L. (1990); FRANCESCHINI, R., & MATTHEY, M. (1989); FRANCESCHINI, R.; OESCH-SERRA, C.; PY, B. (1990); LÜDI, G. (1989); LÜDI, G. & PY, B. (1986); LÜDI, G. & PY, B. (1990); LÜDI, G. & PY, B. (1991).

sinnvoll übersetzen liessen.) Was von einem linguistischen Standpunkt aus natürlich ist, ist es nun nicht vom sozialen: die Gesellschaft (und die Schule als eines ihrer Subsysteme im besonderen) gibt bestimmten Varianten, einen Sachverhalt sprachlich auszudrücken, den Vorzug und brandmarkt andere Formen als «schlecht» oder «falsch». Der Sprecher einer Sprache (und insbesondere der Lerner) ist gehalten, sich im polaren Raum zwischen sprachlicher Variabilität (bzw. generell der kreativen Potenz einer Sprache) und der sozial dekretierten Homogenität und Normierung eine Souveränität zu erlangen. Dies gilt nun aber für einsprachige Individuen wie für zweisprachige. In diesem Sinn ist die Stellung des bilingualen Individuums (insbesondere wenn es aus einer gesellschaftlich marginalen Gruppe stammt) geeignet, einen allgemeinen soziolinguistischen Sachverhalt aufzuzeigen. Das einsprachige Subjekt muss mit den verschiedenen Variationsformen, die als ganzes seine Sprache konstituieren, auf dieselbe Art umgehen lernen wie das zweisprachige mit seinen verschiedenen Sprachen. Die Unterschiede zwischen monolingualen Personen und bilingualen sind viel eher quantitativer Art (die Variationsbreite ist für die ersteren geringer als für die letzteren) als qualitativer (die formalen Mechanismen unterscheiden sich kaum). Auf der gesellschaftlichen Ebene vermag die Differenz allenfalls in eine qualitative umzuschlagen: sich eher in der einen Sprache ausdrücken als in der anderen, zwischen zwei Sprachen zu pendeln, bei einer anderen Sprache Anleihen zu machen, einen fremdländischen Akzent zu haben – dies alles prägt in einem bestimmten Mass das soziale Image der Sprechenden und, wenn es sich um Schulkinder handelt, die schulische Bewertung. Aber dasselbe gilt ja für das einsprachige Subjekt, welches gesellschaftlich festgelegte Normen verletzt!

Wir kommen also zum Schluss, dass es keine klare Grenze zwischen Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit gibt. Dennoch ist viel Forschung betrieben worden zum Bilinguismus und seinen herausstechendsten Merkmalen: zu den Interferenzen und Interaktionen zwischen den zwei Sprachen². Diese Arbeiten zeigen, dass die Spuren wechselseitiger Beeinflussung (und insbesondere der Wechsel von Code zu Code) nicht einfach als Rauschen, Lärm oder linguistische Unordnung interpretiert werden dürfen, sondern im Gegenteil eine bedeutende kommunikative Ressource darstellen, welche bilinguale Sprecher – unter bestimmten Umständen zumindest – bewusst und effizient einzusetzen vermögen.

Und eben hier ist es, wo sich die Abhängigkeit der sprachlichen Aspekte von ihrem gesellschaftlichen Kontext deutlich zeigt. Denn die erwähnten «bestimmten Umstände» – unter denen Bilinguismus vom Handicap zum Asset avanciert – setzen

² Vgl. dazu etwa die fünf Bände mit Kongresspapieren, die 1990 und 1991 von der Fondation européenne de la science in Strassburg herausgegeben worden sind (Network on code-switching and language contact).

einerseits voraus, dass eine zweisprachige und bikulturelle Gemeinschaft mit spezifischen Werten besteht und diese andererseits von den Institutionen (namentlich der Schule) der Herkunfts- wie der Aufnahmegesellschaft anerkannt werden. Eine Integration (im Gegensatz zur Assimilation, zur Marginalisierung oder Gettoisierung) impliziert auch, dass die Migranten eine eigene Identität zu entwickeln trachten, die sich namentlich auch in gewissen sprachlichen Praktiken ausdrückt, wie etwa dem Code-shifting. Aber die Zugehörigkeit zu einer solchen Immigrantengemeinschaft darf die parallele Zugehörigkeit zu autochthonen Gemeinschaften, in denen andere sprachliche Normen gelten, nicht ausschliessen. Diese Mehrfachzugehörigkeit, die mit einem Zuhausesein in verschiedenen Sprachcodes verbunden ist, stellt keine grosse Besonderheit dar: ob wir zweisprachig seien oder nicht, wir leben alle in einer Welt, in der wir je nach Situation unterschiedlicher Codes bedürfen, wenn wir mitreden wollen.

Die Vielfältigkeit der Beziehungen, welche das Individuum und seine Gruppe zu den Sprachen unterhalten, wirft die Frage nach dem jeweiligen Status auf, den Individuen und Gruppen diesen Sprachen zuteilen. Die Vielzahl von Bezeichnungen macht dies schon deutlich: man spricht von der Muttersprache, der Erstsprache, der Herkunftssprache, der Zielsprache, der Zweitsprache, den Fremdsprachen, der Sprache des Aufnahmelandes und so fort. Alle diese Bezeichnungen haben gewiss ihren Nutzen; für den mit Migrationsfragen beschäftigten Sprachwissenschaftler bieten sie aber auch Probleme: in zwei Sprachen sozialisierte Kinder haben nicht eine Muttersprache, sondern mindestens deren zwei; für bilinguale Individuen gibt es keine Erstsprache; eine «Zielsprache» ist eher ein kognitiver Gegenstand als ein Kommunikationsmittel; «Herkunftssprache» und «Sprache des Herkunftslandes» werden der Heterogenität der sprachlichen Praktiken nicht gerecht, die den Alltag der Betroffenen auszeichnet; «Fremdsprache» ist ein eher pädagogischer Begriff ... Diese terminologischen Schwierigkeiten widerspiegeln die Mannigfaltigkeit der Realitäten und den Reichtum an möglichen Beziehungen zwischen einem zweisprachigen Individuum und seinen Sprachen. Vielleicht wäre es sinnvoll, diesen ganzen Reichtum unter dem Begriff des «verbalen Repertoires» zusammenzufassen – ein Vorschlag, der in diesem Zusammenhang übrigens nicht neu ist. Das verbale Repertoire meint das Total der sprachlichen Ressourcen, über die eine Person verfügt, um sprachlich zu kommunizieren. Mit «Ressourcen» sind nicht nur verschiedene Register aus verschiedenen Sprachen gemeint, sondern auch die Regelsysteme, die mit der Vielfalt umzugehen erlauben. Aus dieser Perspektive gäbe es keine qualitativen sprachlichen Unterschiede zwischen den Individuen; Unterschiede in der Sprache spiegeln nichts wider als unterschiedliche Situationen. Noch liessen sich Klassierungen aufstellen nach besser oder mangelhafter beherrschten Registern: jedes der Register müsste situationsbezogen beurteilt und beschrieben werden. Aus dieser Perspektive begin-

nen die Probleme erst da, wo eine Gesellschaft Werthierarchien aufstellt und eine Uniformierung der Repertoires dekretiert.

Zugegeben, dies ist eine etwas gar optimistische Sicht der Dinge, und sie sieht auch von konkreten Schwierigkeiten ab, welche die Individuen bei der Verwendung der Sprache haben – und zwar einsprachige wie mehrsprachige Individuen. In unserer Gesellschaft schliesst die Beherrschung einer Sprache die Beherrschung weiterer Inhalte ein, die im wesentlichen von der Institution Schule vermittelt werden. Dies ist insbesondere der Fall für den Bereich der dekontextualisierten Kommunikation, welche ein Merkmal der Schriftlichkeit allgemein ist, aber auch einige Aspekte der mündlichen Kommunikation einbegreift: der Sender muss eine Botschaft vermitteln an Empfänger, welche den Kontext nicht kennen, in dem der Sender die Botschaft verfasst hat, und über anderes Vorwissen und vielleicht auch andere Vorurteile verfügen. Eine schwierige Schulzeit kann den Erwerb solcher Fähigkeiten – die für zahllose soziale und berufliche Aktivitäten von zentraler Bedeutung sind – schwer gefährden. Aber auch diese Problematik stellt sich für die einsprachigen Schüler in ähnlichem Ausmass wie für die mehrsprachigen.

Die Vielfalt von Migrationssituationen ist extrem, vor allem wenn man den Begriff des Migrantseins auf Personen aus allen sozioökonomischen Gruppen anwendet und die sogenannten internen Migranten (in der Deutschschweiz niedergelassene Romands usw.) mitrechnet. Es ist übrigens interessant, dass nicht alle Migranten als solche bezeichnet werden wollen ... Diese Vielfalt zeigt sich auf sprachlicher Ebene auch etwa im «affektiven Filter», den gewisse Forscher als Teil in ihr Spracherwerbsmodell einbauen. So sind zum Beispiel Personen, die einen starken Bezug zu ihrer Herkunft aufrechterhalten wollen, keineswegs frustriert darüber, dass sie ihren Accent beibehalten; sie pflegen ihn im Gegenteil und missachten mit einem bestimmten Genuss bestimmte sprachliche Regeln der Aufnahmegesellschaft.

Diese wenigen Bemerkungen erlauben es, in bezug auf die drei eingangs gestellten Fragen Stellung zu beziehen. Die Migrationssituationen, die wir in der Schweiz wie auch anderswo antreffen, sind vielfältig und durch eine Vielzahl von Parametern bestimmt. Einige sind sprachlicher Natur oder äussern sich zumindest im sprachlichen Bereich. Ihre Geometrie ist variabel; was die Migration charakterisiert, ist nicht der eine oder der andere dieser Parameter, sondern ihre Konfiguration als ganze. Jeder Parameter hat zudem seine Auswirkungen in verschiedenen Gebieten. Die Migrationssituationen sind somit sowohl spezifisch wie auch allgemein: und damit zeigt sich in ihnen das Antlitz unserer Gesellschaft auf originale Weise.

Zur Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache

Romano Müller

BEGRIFFLICHES

- *Erstsprache (L1) – Zweitsprache (L2) – Fremdsprache*

Erstsprache (L1) bezeichnet diejenige Sprache des Migrantenkindes, die seine Eltern sprechen und mit der es im familiären und vorschulischen Bereich (bis etwa Kindergartenalter) hauptsächlich kommuniziert und in der es sich heimisch fühlt. Für Erstsprache (L1) wird im Text manchmal auch der Begriff «Muttersprache» verwendet. Beispiel für L1: Türkisch für in türkischer Sprache aufgewachsene Türkenkinder in der Schweiz.

Zweitsprache (L2) bezeichnet diejenige von der Erstsprache sich in Lautung, Form und Syntax klar unterscheidende Sprache, die das Migrantenkind nach dem Erwerb der Erstsprache erwirbt (etwa ab Kindergartenalter), die in der nicht-familiären Gesellschaft des Gastlandes als allgemein anerkannte Umgangssprache gesprochen wird und die in der Folge auch im ausserschulischen und schulischen Bereich (Gleichaltrigengruppe) als hauptsächliche Kommunikationsform gilt. Beispiel: Schweizer Mundart für in türkischer Sprache aufgewachsene Kinder.

Im speziellen Fall der deutschen Schweiz – und besonders der Schule – ist von zwei Formen von Zweitsprachen (L2) zu sprechen: Die umgangssprachliche Mundart und die Standardsprache (gesprochen oder geschrieben).

Fremdsprache bezeichnet diejenige Sprache, die in der Gesellschaft nicht als allgemeingültige Kommunikationsform anerkannt und gebraucht wird und die hier in der Regel durch schulische Massnahmen (oder spezielle Sprachaufenthalte im anderssprachigen Ausland) erworben wird. In diesem Text ist nicht von Fremdsprache die Rede, wenn der Terminus Zweitsprache verwendet wird. Beispiel für Fremdsprache: Französisch für Deutschschweizer- und Türkenkinder in Aarau.

- *Standardsprache/Hochsprache – Mundart/Umgangssprache – Dialekt*

Standardsprache bezeichnet die lautlich, formenmässig und syntaktisch weitgehend normierte und als allgemeingültig anerkannte Sprache, die in der Regel auch als geschriebene Sprache gebraucht wird. Im vorliegenden Text steht Standardsprache somit für die in der deutschen Schweiz gebräuchlichen Termini Hochdeutsch oder Hochsprache oder Schriftdeutsch.

Mundart und Umgangssprache: Keine linguistische Differenzierung wird in diesem (!) Text zwischen Mundart und Umgangssprache vorgenommen. Mundart/Umgangssprache bezeichnet in diesem Text die zum Zwecke der mündlichen Alltagskommunikation gebrauchte und dialektal ausgeprägte Sprechsprache, und zwar unbeschleunigt des Umstandes, um welche regional ausgeprägte Dialektform (Zürdütsch, Bärndütsch usw.) es sich handelt. Soweit es sich um eine mündliche Alltagskommunikation in der Standardsprache handelt, wird der Ausdruck «umgangssprachliche Standardsprache» verwendet. Auf den Terminus Dialekt wird hiernach verzichtet.

- *Migrant/in* anstelle von *Immigrant/in* / *Emigrant/in*

Durchwegs wird der Begriff «Migrant/in» verwendet. Aus dem Text muss erschlossen werden, ob es sich um Immigrant/innen (Einwanderer/innen) oder Emigrant/innen (Auswanderer/innen) handelt.

Schon in den bisherigen Ausführungen¹ ist klargeworden, dass der Zusammenhang zwischen L1 und L2 sehr eng sein muss. Es haben sich hier bei Lehrerinnen und Lehrern zwei Fragenkreise entwickelt. Erstens: Hat die Erstsprache nicht einen störenden oder hemmenden Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache (Interferenzerscheinungen oder «negativer Transfer»)? Und zweitens: Welches ist die stützende Funktion der L1 in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung?

1. Interferenzen oder: Stört die Erstsprache die Entwicklung der Zweitsprache?

Es ist verständlich, dass Lehrer und Lehrerinnen befürchten, der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen könnte sich negativ auf die Unterrichtssprache auswirken. Gibt es denn nicht so viele Fehler im grammatikalischen, lexikalischen und phonologischen

¹ Beim vorliegenden Beitrag, wie auch beim zweiten Beitrag des Autors in diesem Buch, handelt es sich um Auszüge aus dem Text «Über die Zweisprachigkeit von Kindern», der in überarbeiteter und vollständiger Form in FURRER, P. & MÜLLER, R. (Hrsg.) (1992) erschienen ist. Im weggelassenen Teil des Texts wurden folgende Fragen geklärt: 1. Begriff der Zweisprachigkeit; 2. Formen der Zweisprachigkeit; 3. Festlegung der Niveaus der Zweisprachigkeit. Das Leseverständnis sollte durch die Weglassung nicht in Frage gestellt sein, auch wenn in gewissen Abschnitten Bezug auf die fehlenden Kapitel genommen wird.

Bereich, die von der Muttersprache herrühren? Diese Frage hat bis in die siebziger Jahre hinein auch die Forscher intensiv beschäftigt. Wir geben hier die Antwort auf zwei Ebenen: wir fassen zuerst die Ergebnisse der Interferenzforschung zusammen und stellen dann einige Überlegungen zur praktischen Bedeutung der Fragestellung an.

1.1 Zu den Ergebnissen der Interferenzforschung

Insgesamt sind die Interferenzerscheinungen im Sinne eines negativen oder positiven Transfers von der L1 auf die L2 weit geringer, als man angenommen hat. Nach einer ausführlichen Diskussion fassen DULAY, BURT & KRASHEN (1982, S. 118f.) die Forschungsergebnisse wie folgt zusammen:

«Ein Jahrzehnt psycholinguistischer Forschung hat (...) Folgendes aufgezeigt:

- 1) Kinder, welche die Zweitsprache im Gastland erlernen und welche dabei in Kontakt mit Gleichaltrigen stehen, die die Zielsprache als Muttersprache sprechen, machen nur wenige Fehler, die unzweifelhaft von der grammatischen Struktur ihrer Erstsprache herrühren.*
- 2) Die Erwachsenen verwenden ihre Erstsprache im Vergleich zu den Kindern häufiger. Trotzdem ist der Anteil von Fehlern, die auf die Erstsprache zurückzuführen sind, geringer (als dies von diesem häufigeren Gebrauch zu erwarten gewesen wäre, R. M.).*
- 3) Die meisten Fehler, welche durch die Erstsprache bedingt sind, sind eher auf der Ebene der Wortfolge als auf der Ebene der Morphologie (z. B. Endungen, Numerusübereinstimmungen, R. M.) anzusiedeln.*
- 4) Lerner machen grammatikalische Fehler, welche sie nicht gemacht hätten, hätten sie die Regeln der Erstsprache tatsächlich angewandt. (Sie rühren offenbar oft von anderen Quellen als der Erstsprache her! R. M.)*
- 5) Der Erstsprachegebrauch hat wenig Einfluss darauf, ob der Zweitsprachlerner seine Zweitsprache als grammatikalisch korrekt beurteilt.*
- 6) Die Erstsprache hat hingegen einen wesentlichen Einfluss auf die Betonung und Aussprache insbesondere bei Erwachsenen und bei den Kindern, solange diese Anfänger sind.»*

Wichtig für den Lehrer und die Lehrerin ist es, zu erkennen, dass viele als Interferenzfehler bezeichnete Fehler gar keine solchen sind. So haben etwa DULAY & BURT (1974) und McLAUGHLIN (1985, S. 134) nachgewiesen, dass Kinder, die als Erstsprache so unterschiedliche Sprachen wie Spanisch, Chinesisch, Japanisch oder Norwegisch sprachen, identische Fehler beim Erwerb des Englischen machten. Andere Untersuchungen wiesen nach, dass als Interferenzen bezeichnete Fehler gar nicht mit

Interferenzen zu tun hatten, sondern mit Fehlern, die aus der Tendenz, die Sprache zu vereinfachen, herrührten, etwa in der Tendenz, Infinitivformen zu gebrauchen («La fille mettre de la confiture sur le pain») (SELINKER ET AL., 1975; auch MCLAUGHLIN, 1985, S. 18).

Keineswegs wird hier behauptet, dass Interferenzen etwa nicht auftreten oder nicht im Sinne eines negativen Transfers von der L1 auf die L2 wirken könnten. Die Interferenzforschung hat zu einer beachtlichen Anzahl von Ergebnissen geführt (vgl. etwa zusammenfassend: BAETENS BEARDSMORE, 1986², S. 43–86; MCLAUGHLIN, 1984, S. 66ff. und 114–135; DULAY, BURT, KRASHEN, 1982, S. 96–120). Wenn die Interferenzen als Fehler betrachtet werden, die einerseits beim Erwerb einer zweiten Sprache auftreten und als deren Quelle die vorher erworbene Sprache zu betrachten ist, und andererseits diese gleichen Fehler beim Spracherwerb durch einen «native speaker» nicht zu finden sind, so darf diese Fehlerquelle nur als *eine* unter anderen betrachtet werden. MCLAUGHLIN (1984, S. 67) weist auf mindestens drei andere gewichtige Fehlertypen hin:

- *«Entwicklungsmässige Fehler, die nicht auf die Erstsprache zurückzuführen sind (...);*
- *zweideutige Fehler, die sowohl auf Interferenzen als auch auf entwicklungsmässige Ursachen zurückgeführt werden können;*
- *Einzelfehler, die weder auf entwicklungsmässige Ursachen noch auf Interferenzen zurückzuführen sind.»*

Der verallgemeinerte Befund der meisten Studien besagt, dass nur der kleinere Teil der Fehler durch Interferenzen bedingt sind. Übergeneralisierungen und «verfrühte» Anwendungen von Regeln der noch zu erlernenden Zweitsprache sowie Fehler, die auch bei einsprachigen «native speakers» vorkommen, bilden den Hauptanteil aller Fehlerquellen (MCLAUGHLIN, 1984, S. 67).

Ein wichtiger Aspekt beim Studium der interferenzbedingten Fehler ist das Alter zum Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs. Auf die komplexen Zusammenhänge von Alter und Zweitspracherwerb wird hier nicht eingegangen. Erwähnt sei jedoch BAETENS BEARDSMORE (1986², S. 83), der nach ausführlicher Darstellung der Interferenzforschung zum Schluss kommt, dass «Interferenz bei späteren Zweisprachigen ausgeprägter ist als bei Zweisprachigkeit in der früheren Kindheit und dass sie bei den ersteren in der Anfangsphase des L2-Erwerbs häufiger auftritt. Bei Kindern hingegen, die simultan zweisprachig aufwachsen (die meisten Migrantenkinder in der Schweiz!, R.M.), überrascht es, wie wenige Interferenzphänomene (überhaupt) vorhanden sind ...»

Wenn die Interferenzerscheinungen insgesamt nur einen geringen Anteil der Fehler beim Zweitspracherwerb ausmachen, so stellt sich trotzdem die spracherzieherisch

bedeutsame Frage, unter welchen Bedingungen Interferenzerscheinungen besonders häufig auftreten.

DULAY ET AL. (1982, S. 108ff.) führen an: verfrühte Anforderungen, sich in L2 korrekt auszudrücken, Leistungsdruck, «unnatürliche» Sprachaufgaben (z. B. Übersetzungen von L1 zu L2) und der Erwerb der Zweitsprache in einem der «natürlichen» Kommunikation fremden Milieu. Susan ERVIN-TRIPP (1974) hat diesbezüglich argumentiert, dass Interferenzen auftreten, wenn die Zweitsprache in einem «unnatürlichen» («aberrant») Milieu erlernt werden muss, wo der Kontakt zu den einheimischen, die Zielsprache sprechenden Kindern fehlt.

Die Feststellung, dass «unnatürliche» Situationen negative Interferenzen fördern, lässt die spezielle Spracherwerbsituation in der deutschen Schweiz als problematisch erscheinen. Es ist zu fragen, inwiefern der Erwerb der Standardsprache in der Schule für ausländische Kinder (aber auch für einheimische) ausreichend «natürlich» ist, zumal ja die Standardsprache primär als Schreibsprache in der Schule, die Mundart als Umgangssprache in «natürlichen» Situationen erlernt wird. Diesbezügliche Untersuchungen für Ausländerkinder in der Schweiz stehen noch aus.

Exkurs: Die Zwischensprache (Interlanguage)

Ein wichtiger Gesichtspunkt bei der Relativierung von Fehlern ist die Betrachtung der Zweitsprache unter dem Aspekt der fortschreitenden Entwicklung von der Nichtbeherrschung zur vollständigen Beherrschung.

Die als «Fehler» bezeichneten Abweichungen von der Zweitsprache werden als Ausdruck einer Zwischensprache (Interlanguage) betrachtet. Der Lernende beherrscht dabei bis zu einem bestimmten Grad die Zweitsprache auf einem «Zwischenstadium», das notwendig ist, um zur vollständigen Beherrschung der Zielsprache Deutsch zu gelangen. Es ist anzunehmen, dass der Lernende um so bessere Fortschritte in Richtung der Zielsprache machen wird, je mehr er auf seiner «Reise» auf den Ebenen der Zwischensprache gefördert wird, im Gegensatz etwa zu einem diskriminierenden Fehleransatz («Das ist fast richtig!» anstelle von: «Das ist falsch!») (SELINKER, 1972; SELINKER, SWAIN & DUMAS, 1975; McLAUGHLIN, 1984, S. 127ff.; 1985, S. 14ff.).

1.2 Die Frage nach den Interferenzen («Störungen») dient in der Praxis wenig und verstellt die Sicht auf zentralere Fragen und Ansätze

Diese Feststellung wird nicht nur durch die geringen Interferenzerscheinungen nahegelegt. Selbst wenn die Interferenzen umfangreicher wären, als in den Untersuchungen festgestellt wurde, hätten wir uns ja in der Praxis mit ihrem Vorhandensein

abzufinden, denn die ausländischen Kinder sprechen nun eben einmal ihre Muttersprache. Die weit grössere Problematik liegt aber in der Art der Fragestellung selber; denn hinter ihr steckt ein erzieherischer Ansatz, bei dem die Erstsprache nicht als wichtige, für die Entwicklung des zweisprachigen Kindes bedeutsame Grundlage betrachtet wird, sondern als eine Sprache, die es möglichst rasch zu vergessen bzw. zu überwinden gilt. Die Erstsprache wird somit meist als störend betrachtet. Aber selbst dort, wo man der Erstsprachbeherrschung positive Aspekte abzugewinnen bereit ist (etwa im Sinne eines positiven Transfers von Sprachstrukturen), wird der Erstsprache nur eine helfende, sekundäre Position zugebilligt, die im Dienst des Zweitspracherwerbs zu stehen hat. Mit anderen Worten: Die Bedeutung der Erstsprache wird im schlechtesten Fall als störend, im besten Fall als stützendes Mittel für den Erwerb der Zielsprache (= Zweitsprache) betrachtet. Eine eigenständige Bedeutung wird der Erstsprache von dieser Fragehaltung her jedoch nicht zugebilligt. Bei genauerem Hinsehen erkennt man leicht, dass genau diese sprachpädagogische Haltung hinter der Behandlung der Erstsprache in der Bildungspolitik der schweizerischen Kantone steckt. Man hat zwar nichts gegen die Erstsprache der Ausländerkinder, misst ihr aber auch keine oder bestenfalls eine sekundäre Bedeutung bei. In der Zweisprachigkeitsforschung spricht man dabei von einem Assimilationsmodell (vgl. den Beitrag «Die Berücksichtigung der Zweisprachigkeit in den Bildungssystemen der deutschschweizerischen Kantone und Vorschläge zur Verbesserung der heutigen Situation» in diesem Band).

Die Grundproblematik der Fragestellung nach den Interferenzen liegt somit gar nicht so sehr im Umstand der Interferenzen selber begründet, als vielmehr darin, dass viel zentralere Fragen nicht gestellt werden: Was ist eigentlich so gut daran, dass Kinder zweisprachig aufwachsen? Welchen Einfluss hat eine echte zweisprachige Erziehung, die die Erst- und die Zweitsprache als eigenständig und gleichberechtigt erklärt, auf die Entwicklung des Kindes? Und: inwiefern ist die Entwicklung der Erstsprache bedeutsam für diejenige der Zweitsprache und umgekehrt? Um den Rahmen hier eng zu halten, werden wir uns in der folgenden Diskussion auf die Frage konzentrieren: Welches ist die Bedeutung der Erstsprache innerhalb einer zweisprachigen Entwicklung? Es ist genau diejenige Fragestellung, der sich Theoretiker und Praktiker in den letzten zehn bis zwanzig Jahren zugewandt haben.

2 Die Bedeutung der Erstsprache (oder Muttersprache) in der zweisprachigen Entwicklung

2.1 Was passiert, wenn die Muttersprache eines Einwandererkindes vernachlässigt oder nicht beachtet wird?

Wir stellen die Frage in dieser einfachsten Form, weil die Vernachlässigung der Muttersprache des Migrantenkindes und besonders des türkischen Kindes ein Grundmerkmal der kantonalen Erziehungspolitiken darstellt.

Aufgrund einer ganzen Reihe von Untersuchungen aus dem skandinavischen, deutschen und amerikanisch-kanadischen Raum (vgl. z. B. SKUTNABB-KANGAS & TOUKOMAA, 1976; CUMMINS, 1979; 1981b; zusammenfassend McLAUGHLIN, 1984; 1985; FTHENAKIS, 1985; HAMERS & BLANC, 1983) kann man die Frage recht eindeutig beantworten: Die Vernachlässigung der Muttersprache wirkt sich in negativer Weise auf die Niveaus in der Muttersprache (L1) und der Zweitsprache (L2), die gleichzeitig die Schulsprache ist, auf die Lese- und Schreibfähigkeit und auf die allgemeine schulische Leistungsfähigkeit aus, und dies im Vergleich mit den Leistungen der Gleichaltrigen im Heimatland und der Gleichaltrigen im Gastland. Eine differenziertere Betrachtungsweise dieses verallgemeinernden Befunds zeigt, dass Retardierungen und Benachteiligungen ausgeprägter sind, wenn folgende Umstände eintreffen:

- a) wenn das Migrantenkind einer Minorität angehört, deren Sprache im Gastland bei den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft wenig oder kein positives Prestige besitzt oder nicht beachtet oder im schlimmsten Fall gar diskriminiert wird;
- b) wenn das Kind einer niedrigen sozialen Schicht angehört und somit weniger Unterstützung beim schulischen Lernen und beim Lesen und Schreiben erhält;
- c) wenn der Wechsel des Kindes vom Heimatland ins Gastland in einem Alter stattfand, das es dem Kind noch nicht ermöglichte, seine muttersprachlichen Fähigkeiten in grundlegenden schulischen Fähigkeiten zu festigen. Eine solche Festigung dürfte etwa im Alter von 10 bis 12 Jahren vollzogen sein. Wechsel im Kindergartenalter und in den Unterstufen der Primarschule ziehen in der Regel ausgeprägte negative Folgen nach sich (SKUTNABB-KANGAS & TOUKOMAA, 1976, S. 75ff.);
- d) wenn die kindliche Erstsprache im Kindergarten und in der Schule in hohem Masse vernachlässigt wird. Dabei kann es sich schon auswirken, wie gut ein muttersprachlicher Unterricht in den Stundenplan integriert ist, ob Kulturkurse an die Randstunden oder in freie Nachmittage verlegt werden oder ob sie in den «günstigen» Stunden des Schultags stattfinden (BAUR & MEDER, 1989).

Es ist wichtig, zu sehen, dass der unter b erwähnte Faktor der «sozialen Schicht» allein nicht als Erklärung für die Retardierungen ausreicht. So lassen sich Retardierungen auch bei Mittelschichtkindern feststellen (etwa LASONEN & TOUKOMAA, 1978).

Das heisst natürlich nicht, dass die Schichtzugehörigkeit generell unbedeutend sei. Vielmehr kann die Schichtzugehörigkeit mit den anderen Faktoren kovariieren (vgl. dazu FTHENAKIS, 1985, S. 50ff.): Beispielsweise dürfte ein grosser Teil der türkischen Minderheit in der Schweiz der Unterschicht angehören, was es den Eltern dieser Kinder noch schwieriger macht, die durch die Faktoren a und d erzeugten Benachteiligungen durch gezielte Hilfe zu «kompensieren».

Da in der Schweiz empirische Untersuchungen zu diesen Fragen immer noch ausstehen ², können wir es nur als Frage formulieren, ob das schlechtere Abschneiden von Türkenkindern im Vergleich zu den Italienerkindern in der Schule mit einem geringeren Prestige (a) und/oder mit einer weniger gut ausgebauten Muttersprachförderung (d) in den Kulturkursen zu tun hat oder ob noch andere Faktoren, wie etwa unterschiedliche Lerngewohnheiten, im Spiel sind.

Hier stellt sich natürlich die Frage, ob die ausländischen Migranten in der Schweiz tatsächlich schlechter als die Schweizer Kinder abschneiden. Ohne dass hier auf die statistischen Daten näher eingegangen werden soll, ist die Frage klar zu bejahen (siehe dazu z. B. die Tabellen 1 und 2 im Beitrag «Berücksichtigung der Zweisprachigkeit im Bildungssystem in den Kantonen und Vorschläge zur Verbesserung der heutigen Situation» in diesem Buch). Mangels relevanter Untersuchungen ist hingegen der positive Nachweis, dass sich der Misserfolg der ausländischen Kinder bei uns auf die Nichtbeachtung ihrer Muttersprache zurückzuführen lässt, nicht zu erbringen. Doch lassen sich die einschlägigen Ergebnisse aus den anderen Ländern mit ähnlichen Bedingungen wie die Schweiz nicht einfach in den Wind schlagen ³.

Immerhin hat eine Untersuchung von BIRCHMEIER (1985) bestätigt, dass die «Corsi di lingua e cultura italiana» die Muttersprache um so besser zu fördern vermögen, je besser die Kurse in den Normalunterricht integriert sind. Die Sprachkompetenz in der L2 Deutsch liess sich durch den Besuch dieser Kurse jedoch nicht verbessern.

2.2 Zwischenfrage: Entspricht denn das schweizerische Einsprachen-Modell (im wesentlichen keine Berücksichtigung der Muttersprache) nicht den bekannten, erfolgreichen «Immersionsverfahren» in den USA und in Kanada?

Nein! Denn die Bedingungen, die den Immersionsprogrammen zugrunde liegen, sind völlig anders, als dies bei den schweizerischen Einsprachenmodellen der Fall ist. Der Erfolg der Immersionsmodelle, in denen Kinder englischer Muttersprache in den er-

² Ergebnisse einer breitangelegten empirischen Studie, die sich mit diesen Fragen befasst, enthält: MÜLLER, R. (in Vorbereitung).

³ Vgl. allerdings Fussnote 2.

sten Schuljahren hauptsächlich einsprachig in der L2 Französisch unterrichtet wurden (LAMBERT & TUCKER, 1972, und im Gefolge viele andere; Zusammenfassungen etwa bei BELKE, 1989; FTHENAKIS, 1985, S. 289ff.; WATTS & ANDRES, 1990), ist auf Bedingungen zurückzuführen, die für die Angehörigen der Minoritäten in der Schweiz fast nie zutreffen: Von Immersion spricht man bei einem Programm für a) Mehrheitskinder mit b) einer Muttersprache mit hohem Status, die c) freiwillig in einer Minoritätensprache unterrichtet werden, in d) Klassen mit ausschliesslich «Mehrheitskindern», wo e) die Unterrichtssprache für alle fremd ist, wo f) der Lehrer zweisprachig ist, so dass die Schüler ihre Nöte mit ihm besprechen können und wo g) für ihre Muttersprache nicht die Gefahr besteht, dass sie nicht entwickelt oder durch die Unterrichtssprache (L2) ersetzt wird (BELKE, 1989, S. 382). Was die schweizerischen einsprachigen Modelle also mit den Immersionsmodellen gemeinsam haben, ist im wesentlichen nur der Unterricht in der Zweitsprache! Es handelt sich hier um ein Submersionsmodell, angewendet auf Minoritätengruppen, das, in den Worten LAMBERTS (1984, S. 26), «ihre persönliche Identität, ihre frühe geistige Entwicklung, ihre Chancen, in der Schule mitzugehen oder Erfolg zu haben, und ihr Interesse am Erfolg beeinträchtigt» (vgl. auch HERNANDEZ-CHÁVEZ, 1984).

2.3 Warum ist die Förderung der Muttersprache so wichtig für den Erfolg in der Zweitsprache und den schulischen Erfolg allgemein?

– Die Interdependenzhypothese

Wir kommen hier zu einem ersten Erklärungszusammenhang. Wenn es so ist, dass sich die Förderung und Ausbildung der L1 so günstig auf die Ausbildung der L2 auswirkt, so muss zwischen L1 und L2 trotz aller äusserlichen Unterschiede ein Zusammenhang oder eine «Abhängigkeit» bestehen. Genau dies besagt nun die Interdependenzhypothese (CUMMINS, 1979; SKUTNABB-KANGAS, 1977, S. 28): Bei der Entwicklung und Ausbildung der Erstsprache wird eine Sprachkompetenz herausgebildet, die als Grundlage für die Entwicklung der Zweitsprache anzusehen ist. Das Niveau der Zweitsprache hängt unmittelbar von dem erreichten Niveau in der Erstsprache ab und kann das Niveau der Erstsprache in der Regel nicht übersteigen. Je weiter entwickelt die Erstsprachengrundlage ist, desto günstiger ist demzufolge auch die Voraussetzung für die Zweitsprachentwicklung. Und umgekehrt: Eine niedrige Entwicklung der Erstsprache ist eine denkbar schlechte Voraussetzung für den Erfolg in der Zweitsprache.

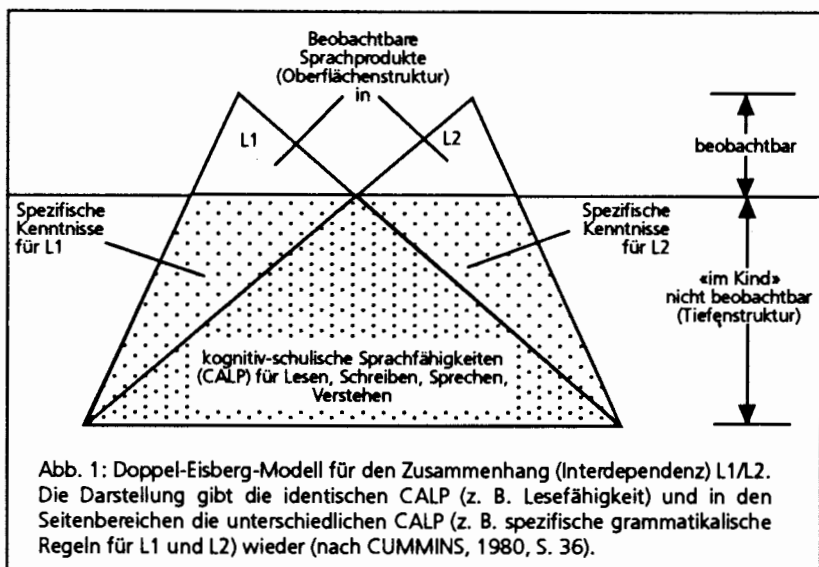
Man könnte nun behaupten, wenn dem so sei, genüge es doch einfach, die kommunikativen Fähigkeiten in der Erstsprache sich entwickeln zu lassen, und dies sei doch für die meisten Immigrantenkinder der Fall. Genau diesem Kurzschluss tritt nun CUMMINS (1980; 1981a; 1981b) entgegen: Es genügt nämlich nicht, dass das

Kind einfach eine Alltagskommunikation führen kann, um den sprachlichen und nichtsprachlichen Anforderungen der Schule zu genügen. Es ist vielmehr von grösster Bedeutung, dass das Kind neben seinen grundlegenden Kommunikationsfertigkeiten (Basic interpersonal communicative skills: BICS) zusätzlich noch kognitiv-schulbezogene Sprachfähigkeiten (Cognitive-academic language proficiency: CALP) ausbildet. Die BICS befähigen nämlich im wesentlichen «nur» zu einer Alltagssprache, die dann nicht ausreicht, wenn es darum geht, die Sprache bewusst zu gebrauchen, wie dies a) beim Lesen und Schreiben; b) beim Verwenden abstrakter Begriffe und c) bei einem kontextfreien Sprachgebrauch der Fall ist. Genau solche Fähigkeiten sind kognitiv schulbezogene Sprachkompetenzen (CALP).

Man muss sich die Unterscheidung zwischen BICS und CALP in praktischen Situationen vor Augen führen, indem man Beispiele anführt: Ein Kind, das einen Aufsatz zu schreiben hat, einen kleinen Vortrag vorbereiten muss, eine Sätzchenrechnung verstehen soll, wird dabei ganz andere sprachlich-kognitive Leistungen vollbringen, als wenn es im Dialog mit dem Lehrer ein aufregendes Pausenerlebnis bespricht. Vom sprachlichen Standpunkt aus würden wir erwarten, dass es im Falle des Aufsatzes, des Vortrages oder der Sätzchenrechnung vielfach bewusst die Wortwahl, die Formulierungen, die logische Abfolge zu überdenken hat: Wie könnte ich die Sache besser, anders sagen usw.? Es muss in diesem Fall relativ willkürlich, abstrakt, systematisch und bewusst seine Sprache einsetzen. Im Falle des Pausenerlebnisses geschieht der Sprachgebrauch demgegenüber relativ spontan, konkret-situativ gebunden, unsystematisch-erlebnismässig und unbewusst-unkontrolliert (vgl. WYGOTSKI, 1934, 1974, S. 223ff.; LEONT'EV, 1974, S. 22ff.).

Damit haben wir die Interdependenzhypothese differenziert: die Interdependenz von L1 und L2 besteht nicht einfach «nur» bei den allgemeinen sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten (BICS), sondern auch – und in ganz besonderer Weise – bei den davon zu unterscheidenden schulisch-kognitiven Kompetenzen (CALP). Wer also die CALP in der Muttersprache einmal erworben hat, wird diese beim Erwerb der Zweitsprache in hohem Masse wieder anwenden. Dass es dann auch noch spezifische Bereiche gibt, die L1 und L2 voneinander unterscheiden (das Vokabular, die spezifische Grammatik, die Lautung – alles Bestandteile der BICS), ist klar. Die CALP von L1 und L2 sind somit weitgehend identisch, was dem Kind ermöglicht, seine zuerst in L1 erworbenen CALP-Fähigkeiten in einem zweiten Schritt auf die L2 zu übertragen (Abb. 1).

Was nun den Schulerfolg anbelangt, wird verständlich: Es genügt nicht, dass ein Schüler sich im Alltag aufgrund seiner allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten (BICS) ausdrücken kann. Für den Schulerfolg sind die kognitiv-schulischen Fähigkeiten



(CALP) die entscheidende Variable: Wer mangelhaft liest und schreibt, wer Problemstellungen sprachlich nicht versteht oder differenziert formulieren kann, wer nicht relativ kontextfrei formulieren kann, wer den abstrakten Ausführungen seines Lehrers nicht folgen kann, kurz: wer nicht über ein relativ hohes Mass an CALP verfügt, versagt in der Schule. Wir stehen in der Erziehungspraxis vor jenem Kind, das Deutsch beherrscht, wenn es auf dem Pausenplatz oder im ungezwungenen Dialog mit dem Lehrer und den Kameraden kommuniziert, aber immer dann versagt, wenn es vom schulischen Standpunkt her «draufankommt».

«Semilingualismus»⁴: Unter diesem Gesichtspunkt erhält man nun eine genauere Definition, was man unter dem Begriff «Semilingualismus» oder «doppelter Semi-

⁴ Der Terminus «halbsprachig» oder «semilingual» soll nur mit äusserster Vorsicht verwendet werden. Er schreibt dem zweisprachigen Kind eine Unfähigkeit zu, die nur dann feststellbar ist, wenn der Sprachstand des Kindes an den Normansprüchen einer einsprachigen Gesellschaft gemessen wird. Nicht beachtet wird dabei der Umstand, dass das zweisprachige Kind eine besondere Sprachentwicklung durchläuft und seine psychologische Situation durch verschiedene soziale und schulische Faktoren erschwert ist (z.B. Gettoisierung, Nichtbeachtung der Erstsprache) und dass das Kind eben zweisprachig und nicht einsprachig kommuniziert. Die Bezeichnung «halbsprachig» erweist sich dann für das Migrantenkind als diskriminierend und stigmatisierend, denn sie hebt einen sprachlichen Zustand hervor, der primär deshalb negativ ins Gewicht fällt, weil man von der realen Gesamtsituation des zweisprachigen Kindes abstrahiert und nur noch den Grad der

lingualismus» verstehen kann, will man diesen Terminus zur Beschreibung eines relativ lange andauernden oder gar bleibenden sprachlichen Zustandes (insbesondere) eines Erwachsenen verwenden. «Semilingual» sind nicht etwa Kinder, die eine Sprache noch nicht genügend (wie bei Anfängern) beherrschen. «Semilingual» bezeichnet vielmehr jenen sprachlichen Stand bei zweisprachigen Erwachsenen, die über die kognitiv-schulischen Sprachfähigkeiten – wie oben beschrieben – in ungenügender Weise verfügen und somit von einer Kommunikation über dem Niveau des alltäglichen umgangssprachlichen Sprachgebrauchs in der Erst- und/oder Zweitsprache ausgeschlossen sind. Allerdings erweist sich auch diese Definition als schwach, wenn wir beispielsweise Erwachsene in Betracht ziehen, die relativ klar, systematisch und kontextunabhängig mündlich erklären können, gleichzeitig aber über die entsprechenden schriftlichen Fähigkeiten nicht verfügen.

Für den Leser wird sich nun die Frage stellen, ob es denn für das Immigrantenkind nicht möglich sei, die kognitiv-schulischen Fähigkeiten CALP auch in der Zweitsprache zu erwerben, zumal es sich ja um für beide Sprachen weitgehend identische Grundfähigkeiten handelt. Diese Frage führt uns zur Schwellenhypothese.

2.4 Die Schwellenhypothese: Entwicklungsmässige Bedingungen für den Beginn des schulischen Zweitspracherwerbs

Wir haben bereits auf die Folgen der Vernachlässigung der Muttersprache des Einwandererkindes hingewiesen und Bedingungen aufgezählt, unter denen die Folgen ausgeprägt sind: Minoritätensprache, niedriges Prestige der Erstsprache, niedrige soziale Schicht, Grad der Nichtbeachtung der Erstsprache durch die Schule der Mehrheitsgesellschaft und schwache Festigung der muttersprachlichen Fähigkeiten bei Schuleintritt. In den folgenden Ausführungen müssen wir auch in Betracht ziehen, dass ein Teil der Ausländerkinder in der vorschulischen Erziehung die Zweitsprache bereits sehr gut in natürlichen Situationen mit der Gleichaltrigengruppe von Schweizerkindern erworben hat. Bei anderen Kindern ist die Zweitsprache «Deutsch» aber aus unterschiedlichen Gründen (kurzfristige Zuwanderung, Isolation

Nichtbeherrschung einer Sprache ins Zentrum rückt. Besonders problematisch erweist sich die Verwendung des Terminus in der Form «Dieses Kind ist halbsprachig ...» (u. ä.), weil nicht in Betracht gezogen wird, dass sich das Kind in einer sprachlichen Entwicklung befindet. Einen momentanen – und meist nur unpräzise beschriebenen – Entwicklungszustand als «halb-» zu betrachten, entbehrt jeder linguistischen, aber auch erzieherischen Grundlage. Wir betrachten darum den Terminus «halbsprachig» («semilingual») als für das betroffene Kind schädlich, ähnlich wie dies bei den ebenfalls diffus gebrauchten Begriffen «restringierter Code» und «defizitäre Sprache» der Fall ist. Der Begriff «Halbsprachigkeit» erweist sich als ideologisch-politisches Konzept und als wissenschaftlich und erzieherisch wenig brauchbar (zur Kritik des Begriffs vgl. BELKE, 1986; BAETENS BEARDSMORE, 1986², S. 10; SKUTNABB-KANGAS, 1984).

in der Familie, kein Kindergartenbesuch) weniger weit entwickelt. Wir fassen diese zweite Gruppe in besonderem Masse ins Auge: Es sind diejenigen in die Schweiz Zugezogenen, die ihre Erstsprache in bezug auf die kognitiv-schulischen Grundfähigkeiten (CALP) noch nicht oder sehr schwach ausgebildet haben und die die Zweitsprache Deutsch noch nicht oder nur mangelhaft beherrschen (BICS). Aus den sehr umfangreichen Untersuchungen aus dem schwedisch-finnischen Raum (SKUTNABB-KANGAS & TOUKOMAA, 1976; TOUKOMAA-LASONEN, 1979; KUUSINEN et al., 1977) wissen wir, dass diese Kinder besonders von schulischem Misserfolg bedroht sind.

In bezug auf die finnischen Migrantenkinder in Schweden stellt SKUTNABB-KANGAS fest: «Die verbale Entwicklung dieser Kinder, die gerade zum Schulbeginn eingewandert sind, erlitt nach der Immigration einen schweren Schaden. Dies beeinträchtigt zudem das Erlernen des Schwedischen. In dieser Gruppe, und bei den vor Schulbeginn Eingewanderten ist das Risiko des Semilingualismus am grössten. In einer viel besseren Lage befinden sich, zumindest in den ersten Jahren, die vor dem Alter von 6 Jahren eingewanderten und die in Schweden geborenen Immigrantenkinder. Doch enden ihre Fortschritte in Schwedisch oft mit etwa 12 Jahren, offensichtlich wegen ihrer dürftigen Grundlagen in der Muttersprache. Auch in dieser Gruppe ist Semilingualismus sehr wahrscheinlich. Am besten sind die Bedingungen für die Entwicklung guter Kenntnisse in der Muttersprache für die im Alter von etwa 10 Jahren Eingewanderten. Ihre muttersprachlichen Fähigkeiten sind bereits bis zu einem abstrakten Niveau entwickelt. Daher erreichen sie in einer sehr kurzen Zeit einen höheren Stand in der Beherrschung schwedischsprachiger Begriffe als diejenigen, die vor oder mit Schulbeginn umgezogen sind, und überholen in Bälde sogar die Migrantenkinder, die in Schweden geboren wurden» (SKUTNABB-KANGAS, 1976, S. 75f., in FTHENAKIS et al., 1985, S. 37f.).

In diesen Ausführungen werden wir das erste Mal mit dem Faktor Alter konfrontiert. Wir wollen aber nicht voreilig auf eine altersmässige Festlegung «günstiger» und «ungünstiger» Momente für den Zweitspracherwerb einspielen, sondern zuerst einmal festhalten: Es gibt offenbar für das einzelne Kind Zeitpunkte in seiner Erst- und Zweitsprachentwicklung, die beachtet werden müssen. Deren Nichtbeachtung zieht negative Folgen, wie etwa den «Semilingualismus», nach sich.

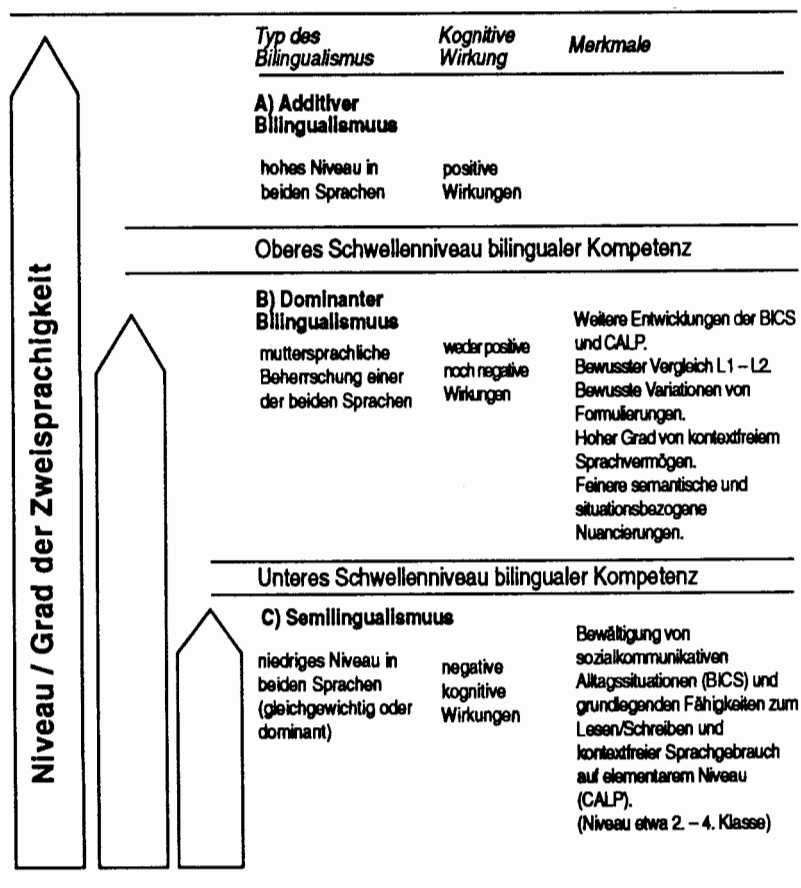
Genau um die Frage, wie diese Zeitpunkte qualitativ zu definieren seien, geht es nun bei der Schwellenhypothese (CUMMINS, 1979b). CUMMINS postuliert zwei Schwellen. Die erste – untere – Schwelle bezeichnet jenen Zeitpunkt in der Entwicklung des zweisprachigen Kindes, von dem an das Erlernen der Zweitsprache die Entwicklung der Erstsprache und der kognitiv-schulischen Fähigkeiten nicht mehr hemmt. Die zweite – obere – Schwelle bezeichnet denjenigen Zeitpunkt in der Entwicklung des zweisprachigen Kindes, von dem an die Fortschritte in der Erstsprache Fortschritte in

der Zweitsprache bewirken (und umgekehrt) und gleichzeitig positive Auswirkungen auf die kognitiv-schulischen Fähigkeiten haben (s. Abb. 2).

Zur ersten Schwelle: Schauen wir uns einmal diejenigen Kinder in der Untersuchung von Skutnabb-Kangas an, die diese Schwelle offensichtlich nicht erreichen, denn sie erreichen weder in der L1 noch in der L2 die Durchschnittswerte der Gleichaltrigengruppen. Diese Kinder haben in ihrem finnischen Heimatland mit Sicherheit bis zum Alter von 6 Jahren eine normale muttersprachliche Entwicklung durchlaufen. Es ist anzunehmen, dass sie die grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten relativ gut ausgebildet haben. Sie bringen also wie jedes andere einsprachige Kind die Voraussetzungen mit, nun die kognitiv-schulischen Fähigkeiten (CALP) zu erwerben. Genau zu diesem Zeitpunkt setzt die Schule im Migrationsland Schweden ein: Nicht nur wird hier ihre Muttersprache nicht beachtet, sie müssen vielmehr eine Zweitsprache zur Alltagskommunikation erwerben und in dieser Zweitsprache auch noch Lesen, Schreiben und sonstige schulische Zusammenhänge erlernen. Ganz offensichtlich sind diese Kinder einerseits mit dem Erwerb der Zweitsprache Schwedisch stark beschäftigt, was es für das Durchschnittskind äusserst schwierig macht, in dieser noch nicht beherrschten Sprache auch grundlegende kognitiv-schulische Fähigkeiten zu erwerben. Vereinfacht gesagt: Die Nichtbeachtung der finnischen Muttersprache (durch Schule und Gesellschaft) führt sukzessiv zur Stagnation (und gar Rückbildung) dieser Sprache. In der schwedischen Zweitsprache herrscht umgekehrt eine massive Überforderung vor, weil die Kinder Schwedisch als Kommunikationssprache und als besondere «Schulsprache» (Lesen, Schreiben, Abstrahieren usw.) erwerben müssen (Rückstand auf die schwedische Normpopulation im 6. Schuljahr: etwa 3–4 Jahre!). Ganz anders jene Kinder, die in ihrem Heimatland die grundlegenden kognitiv-schulischen Fähigkeiten (CALP) erworben haben. Trotz kürzerer Aufenthaltsdauer im Migrationsland Schweden übertreffen sie ihre schon viel länger in Schweden weilenden finnischen Kameraden schon nach kurzer Zeit, und zwar im Finnischen und im Schwedischen. Diese Kinder konnten offenbar einen relativ hohen Festigungsgrad in den kognitiv-schulischen Fähigkeiten in ihrer Erstsprache erreichen, der es ihnen – nach ihrer Emigration – erlaubte, diese Fähigkeiten auf die Zweitsprache zu übertragen. Sie waren im wesentlichen «nur» damit beschäftigt, sich auf das Schwedische als neue kommunikative L2 zu konzentrieren. Eine Überforderung fand nicht oder kaum statt.

Die erste Schwelle kann also dann als erreicht gelten, wenn in der Erstsprache nicht nur die BICS weitgehend gesichert sind, sondern auch ein Mindestniveau an CALP-Fähigkeiten gefestigt vorhanden ist. Diese können aufgrund der Interdependenzen leicht auf die Zweitsprache übertragen werden. Vor dem Erreichen der ersten

Abb. 2 Unterschiedliche Typen und Grade von Zweisprachigkeit und Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung (nach TOKOMAA & SKUTNABB-KANGAS, 1977, und CUMMINS, 1979b, ergänzt durch eine Merkmalsgruppe. BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills; CALP: Cognitive-Academic Language Proficiency).



Schwelle geht der Zwang, die L2 zu erlernen, mit relativ schweren Beeinträchtigungen der Erst- und Zweitsprache und einem niedrigen schulischen Erfolg allgemein einher. Darum auch der Begriff «subtraktiver Bilingualismus».

Man muss hier zugeben, dass es nicht ganz leicht festzulegen ist, was man mit Mindestniveau an CALP bezeichnen kann: CUMMINS ist in seinen Aussagen dazu (1979b) nicht ganz befriedigend. Ohne auf die diesbezügliche Diskussion einzugehen (NOACK, 1987; BAUR & MEDER, 1989), können wir doch davon ausgehen, dass hier die

Fähigkeit gemeint ist, in der Erstsprache zu lesen und zu schreiben, der Stufe eines 3.-/4.-Klässlers entsprechende verbale Erklärungen kontextgebunden zu verstehen und relativ kontextungebunden der Stufe entsprechende Probleme mitzuteilen und zu verstehen.

Die zweite Schwelle lässt sich weniger gut durch Merkmale festlegen; sie kann eher aus den Ergebnissen einer geglückten zweisprachigen Erziehung erschlossen werden. So haben etwa BARIK & SWAIN (1976, vgl. CUMMINS, 1979b) festgestellt, dass bei Kindern mit hohem Erfolg in der Zweitsprache (in Immersionsprogrammen) auch eine signifikante Steigerung ihres Intelligenzquotienten einherging. Aus dieser und ähnlichen Untersuchungen wird nun geschlossen, dass die kognitiven Leistungen von einem bestimmten Moment an durch die gekoppelte Wirkung beider Sprachen gefördert würden⁵. Es handelt sich dann um einen additiven Bilingualismus. FTHENAKIS (1985, S. 101) erwähnt allerdings einige Merkmale dieser Schwelle: bewusster Vergleich von Syntax und Vokabular beider Sprachen; Variation der Sprachformen in beiden Sprachen für denselben Inhalt; hohe Sensitivität für Formen des Feedbacks in sozialen Situationen.

Als «kritische» Schwelle müssen wir sicher die untere Schwelle bezeichnen. Sie zeigt auf, welche Migrantenkinder durch das Fehlen von zweisprachigen Programmen auch in den Schweizer Schulen am meisten gefährdet sind: Es sind alle diejenigen Migrantenkinder, die ihre grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten (BICS) nur oder vorwiegend in ihrer Muttersprache L1 aufgebaut haben und nun gezwungen sind, ihre kognitiv-schulischen Sprachfähigkeiten (CALP) in der Zweitsprache Deutsch (Standardsprache) zu erwerben.

Konkret sind dies bei uns in der Regel:

- a) die Neuzuzüger in der 1. und 2. Klasse (teils auch 3. Klasse);
- b) die Neuzuzüger im Kindergartenalter (4 1/2 bis 7 Jahre);
- c) die Kinder, die zwar sehr früh in die Schweiz kommen (oder gar hier geboren wurden), aber relativ isoliert aufwachsen;
- d) Kinder, die zwar mit gleichaltrigen Schweizer Kindern aufwuchsen, aber aus irgendeinem Grund nur rudimentäre kommunikative Fähigkeiten im Deutschen entwickeln konnten;
- e) Kinder, die zwar relativ gut in der Zweitsprache Deutsch kommunizieren können, die aber relativ wenig Hilfe beim Aufbau der CALP-Fähigkeiten von zu Hause erwarten können.

⁵ vgl. Fussnote 2

Der Umstand, dass in der deutschen Schweiz Mundart als Umgangssprache gesprochen wird, in der also auch die BICS im wesentlichen aufgebaut werden, dürfte bei diesen Migrantenkindern den Erwerb der kognitiv-schulischen Sprachfähigkeiten (CALP) zusätzlich erschweren, da ja auch die meisten Eltern zuerst einmal die Schweizer Mundart und nicht die Standardsprache erlernen oder beherrschen.

3 Soziale und motivationale Faktoren, die mit dem Erwerb der Zweitsprache zusammenhängen⁶

Da wir hier primär der Frage nachgehen, inwiefern die Förderung der Erstsprache in Wort und Schrift positive Auswirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache zeitigt, könnte beim Leser der Eindruck entstehen, es seien lediglich die streng sprachlichen Faktoren für den Erfolg im Deutschen zuständig. Eine solche Folgerung wäre aber wissenschaftlich nicht haltbar. In Wirklichkeit handelt es sich bei der sprachlichen Förderung nur um eine, wenn auch sehr wichtige Variable, von der die Sprachentwicklung abhängt. Aber selbstverständlich sind andere – nichtsprachliche – Variablen von ebenso grosser, wenn nicht von grösserer Bedeutung, um den Fortschritt in der Zweitsprache zu gewährleisten. Wir können sie zusammenfassend als soziale und motivationale Faktoren bezeichnen. Wir erwähnen hier kurz einige dieser Faktoren. Der Lern- und Erwerbsprozess der Zweitsprache vollzieht sich unter folgenden Bedingungen leichter:

3.1 Soziale und motivationale Faktoren «im» Kind (Abb. 3, S. 174),

- a) Der Schüler muss eine positive Einstellung gegenüber der Gesellschaft des Gastlandes und dessen Werten, Sprache und Gewohnheiten entwickeln. Damit verbindet sich ein Wille zur Integration, was aber nicht bedeutet, dass man seine ursprüngliche Zugehörigkeit zur Herkunftsgesellschaft verleugnen oder gar verlieren soll. Vom Gefühl des Kindes her kann es sich beispielsweise um ein Vertrauen in die Gruppe von Schweizer Kameraden/innen und um ein Vertrauen zum Lehrer handeln (etwa GARDNER & LAMBERT, 1972, S. 54ff.).
- b) Eine positive Einstellung zur Zielsprache des Gastlandes: Diese Einstellung kann vorwiegend instrumentell ausgeprägt sein («Ich lerne die Sprache, weil sie mir nützt; weil ich sie für praktische Zwecke gebrauchen kann ...»). Sie kann aber von integrativen Motiven gestützt sein («Ich lerne die Sprache, weil ich der neuen Gesellschaft zugehören will»). Zum Teil erweist sich das integrative Motiv, eine

⁶ Der Einfluss sozialer und motivationaler Faktoren war Gegenstand einer breitangelegten empirischen Studie bei 350 zwei- und einsprachigen Schülerinnen und Schülern der 6. – 10. Klassen im Kanton Solothurn. Weil der vorliegende Artikel zu einem vorherigen Zeitpunkt geschrieben wurde, sind die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht einbezogen. Für die bibliographischen Angaben sei auf Fussnote 2 verwiesen.

Zweitsprache zu lernen, als effizienter im Bemühen um die soziale Integration und beim schulischen Erfolg (LAMBERT et al., 1972, S. 131ff.; DULAY et al., 1982; S. 47ff.; KRASHEN, 1981, S. 26ff.).

- c) Die Stärke des Identifikationsmotives: Je höher der Wunsch ist, die Werte und Gewohnheiten eines Gastlandes nicht nur zu akzeptieren, sondern sich mit ihnen auch zu identifizieren, desto höher ist auch die Motivation, die Sprache dieses Landes zu lernen.

Im Falle der Identifikation werden allerdings oft auch die Werte und Gewohnheiten des Herkunftslandes (oft nur der Eltern) als minderwertig betrachtet oder gar verleugnet, was zu persönlichen und interfamiliären Konflikten führen kann (KRASHEN, 1981b, S. 56; DULAY et al., 1982, S. 50ff.).

- d) Angst vor Misserfolg / Vertrauen auf Gelingen: Hier ist im hohen Mass der Lehrer angesprochen. Wie verständnisvoll er die zweite Sprache unterrichtet, wie viele Erfolgserlebnisse er bei einem guten methodischen Vorgehen für das Kind «bereitstellt», wie positiv er zur Erstsprache des Kindes eingestellt ist, sind wesentliche Faktoren, die im Lernenden das Vertrauen in das Lernen wachsen lassen.

«Defensives Lernen» (STEICK, 1976, S. 110) ist mit dem Sicherheitsbedürfnis des Kindes verbunden, nur ja keinen Fehler zu machen, da ja Fehler vom Lehrer geächtet werden. «Offenes Lernen» (bei STEICK «rezeptives Lernen») geht darauf aus, dass das Kind durchaus erkennt, dass es noch Schwierigkeiten in diesem oder jenem Bereich hat, dass es aber auch darauf vertrauen kann, dass der Lehrer ihm Mittel in die Hand geben wird, mit denen es diese Schwierigkeiten in befriedigender Weise lösen kann (STEICK, 1976, S. 112ff.).

- e) Mit dieser positiven Einstellung zum Lehrer und zur eigenen Lernfähigkeit ist schliesslich das Selbstvertrauen verbunden. Es ist dann gegeben, wenn der Schüler das Gefühl dafür entwickelt, dass er einerseits auf sprachlicher und nicht-sprachlicher Ebene etwas kann und dass er auch sozial «dazugehört» (KRASHEN, 1981a).

Die hier erwähnten Faktoren a–e wirken beim Erwerb der Zweitsprache wie ein «eingebauter Filter»: je feinmaschiger der Filter, d. h. je negativer die Einstellung zur Sprache und zur Gesellschaft des Gastlandes und je höher die Angst vor dem Versagen ist, desto weniger können selbst sprachlich gute «Veranlagungen» zum Tragen kommen. Die motivationalen und sozialen Faktoren machen dann gewissermassen «dicht» und verhindern so eine positive Auswirkung der Erstsprache auf die Zweitsprache (vgl. DULAY et al., 1982, 46).

3.2 Soziale und motivationale Faktoren «ausserhalb» des Kindes

Betrachtet man die hier unter a–e zusammengefassten Forschungsergebnisse genauer, so erkennt man rasch, dass die Einstellung des Kindes selbst wieder von

Hintergrundvariablen, die ausserhalb des Kindes liegen, abhängig ist. So ist es klar, dass der Integrationsgrad der Eltern und deren Einstellung zum Gastland, zu dessen Sprache, Einrichtungen und Verhaltensmassstäben das Verhalten und die Einstellung des Kindes mitprägen. Man kann davon ausgehen, dass der Integrationsgrad der Eltern, der Wille, sich zu integrieren, und die damit verbundene Fähigkeit, sich auch in der Sprache des Gastlandes zu verständigen, positive Auswirkungen auf die sprachlichen und kognitiven Lernprozesse des Kindes haben. Umgekehrt erschwert eine Gettoisierung von Ausländern im Wohnbereich und am Arbeitsplatz und die Vorstellung, man sei nur provisorisch und für ein paar Jahre in der Schweiz, die Ausbildung einer integrativen Haltung in der Familie und damit auch beim Kind.

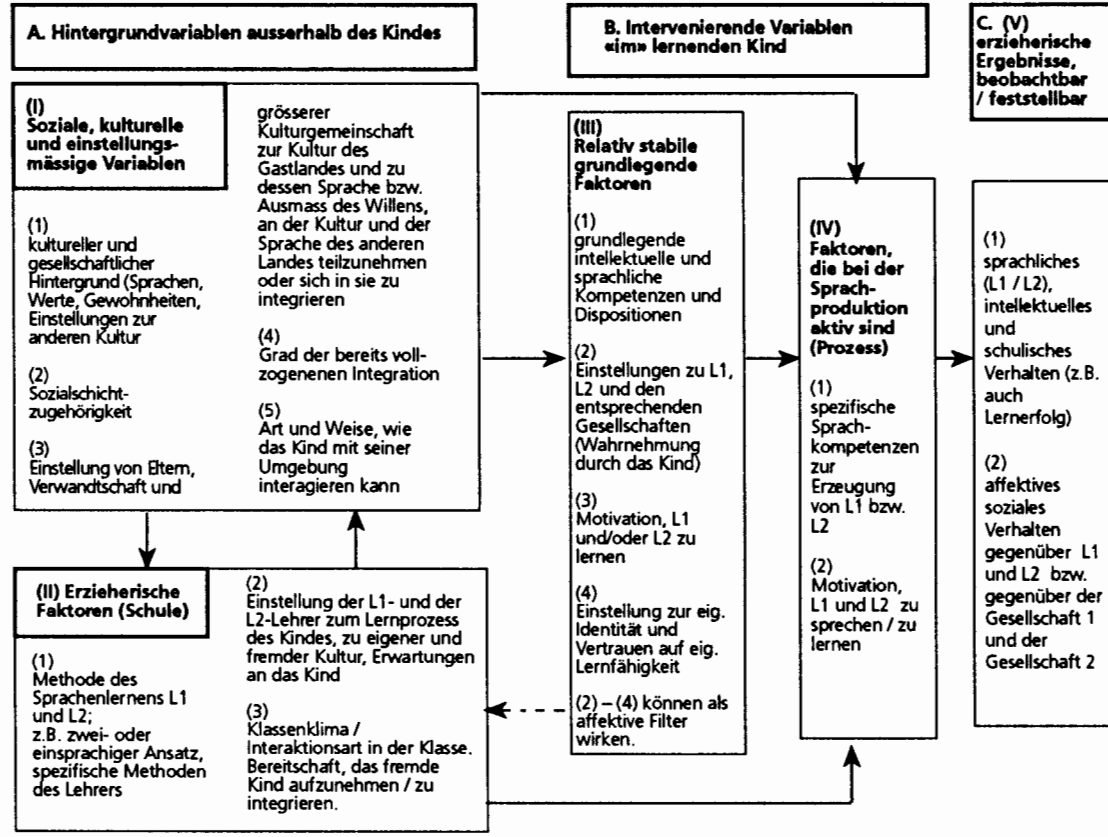
4. Zusammenfassender Überblick

In der Abb. 3 auf der folgenden Seite werden die bis hierher diskutierten oder erwähnten Faktoren des Zweitspracherwerbs in einem Überblick dargestellt. Das Modell lehnt sich mit einigen Abänderungen an die Modelle von CUMMINS (1979b, S. 241) und McLAUGHLIN (1985b, S. 199) an. Man kann dabei von einem integrativen Modell sprechen, denn es legt das Gewicht sowohl auf die sprachlichen als auch auf die sozial-motivationalen Faktoren des Zweitspracherwerbs. Es werden drei Ebenen unterschieden:

(A) Hintergrundvariablen

- (I) Soziale, kulturelle und einstellungsmässige Hintergrundvariablen, d. h. Faktoren, die weitgehend unabhängig vom Kind bestehen, sich aber auf dessen Lern- und Integrationsverhalten in entscheidender Weise auswirken.
- (II) Zu den Hintergrundvariablen gehören auch die erzieherischen Faktoren: Diese «reagieren» (bzw. sollten «reagieren») auf die anderen Hintergrundvariablen, z.B. in dem Sinne, dass Sprachlehrmethoden auf den bereits erreichten Integrationsgrad der Familie und damit des Kindes individuell Rücksicht nehmen. Umgekehrt wirkt die Schule auf die Einstellung der Eltern zum Gastland und dessen Institutionen zurück.
- (II) Zu den Hintergrundvariablen gehören auch die erzieherischen Faktoren: Diese «reagieren» (bzw. sollten «reagieren») auf die anderen Hintergrundvariablen, z.B. in dem Sinne, dass Sprachlehrmethoden auf den bereits erreichten Integrationsgrad der Familie und damit des Kindes individuell Rücksicht nehmen. Umgekehrt wirkt die Schule auf die Einstellung der Eltern zum Gastland und dessen Institutionen zurück.

Abb. 3 Zweisprachigkeitserziehung, zusammenfassendes Schema:
Das Zusammenspiel der einzelnen Faktoren.



Der gestrichelte Pfeil bringt zum Ausdruck, dass die im Kinde liegenden Faktoren (Kompetenzen/Einstellungen usw.) von der Schule berücksichtigt werden müssen.

Hierher gehören natürlich auch die bilingualen Programme bzw. deren Vorhandensein oder Nichtvorhandensein.

(B) Intervenierende Variablen (im Kinde)

(III) Relativ stabile / überdauernde Faktoren

Die ausserschulischen und die schulischen Hintergrundvariablen prägen in hohem Masse die relativ überdauernden, stabilen Einstellungen und Motivationen, eine Sprache zu lernen bzw. sich integrieren zu wollen und zu können. In der Regel sind die nicht-schulischen Faktoren hier sehr prägend wirksam. Aber auch die Schule hat Einfluss auf grundlegende Haltungen, etwa mittels des Klassenklimas oder der Beliebtheit von Lehrern bei ausländischen Kindern.

(IV) Sprachbezogene Variablen / Prozesse (BICS / CALP)

Ganz entscheidend beeinflussen jedoch die erzieherischen Variablen all diejenigen Faktoren, die beim Sprachgebrauch und beim Sprachenlernen aktiv sind. Methoden zur Förderung der Umgangssprache (BICS) müssen beispielsweise, wie gezeigt, mit Methoden zur Förderung eines bewussten, abstrakten und kontextfreien Sprachgebrauchs (CALP) gekoppelt werden. Oder: Zweisprachige Modelle erweisen sich als günstiger als einsprachige Modelle. Wiederum wirken die Hintergrundvariablen dann auch stark auf die Sprachmotivation ein.

(C) Erzieherische Ergebnisse: Beobachtbares Verhalten

- (V) Das beobachtbare sprachliche und integrative Verhalten ist schliesslich Ausdruck dafür, wie günstig oder ungünstig die einzelnen Variablen interagierten. Der schulische Erfolg ist damit selbstverständlich verbunden und wirkt umgekehrt wieder auf die Einstellungen gegenüber der Gesellschaft und der Sprache des Gastlandes zurück.

Die Berücksichtigung der Zweisprachigkeit in den Bildungssystemen der deutschschweizerischen Kantone und Vorschläge zur Verbesserung der heutigen Situation ¹

Romano Müller

1. Das Konzept des Muttersprach- und Deutschunterrichts in der deutschsprachigen Schweiz: Bereicherung oder Submersion?

Die Frage stellt sich, ob die in den deutschsprachigen Kantonen vorhandenen Regelungen und Programme für den Erwerb der Zweitsprache nicht auch einen zentralen Faktor für den schulischen Erfolg oder Misserfolg darstellen. Wir gehen hier zunächst einmal davon aus, dass die Mängel in den deutschsprachigen Programmen nicht durch den schlechten Willen von Lehrern und Lehrerinnen oder von Schulbehörden bedingt sind. Was die Lehrkräfte angeht, bemühen sie sich, dem Migrantenkind beim Erwerb der Zweitsprache zu helfen. Auch können wir in aller Regel davon ausgehen, dass nur in sehr wenigen Fällen von einer negativen Einstellung gegenüber dem anderssprachigen Kinde die Rede sein kann. Sieht man von Ausnahmen ab, sind auch Behörden nicht negativ gegenüber Migrantenkindern eingestellt und unterstützen mit oft beträchtlichem finanziellem Aufwand die Intensivkurse und den Deutschzusatzunterricht für die Migrantenkinder. Trotzdem sind die gängigen Modelle für den Unterricht fremdsprachiger Kinder weit entfernt von Modellen, in denen die Muttersprache und die Zweitsprache in einer Form aufeinander abgestimmt sind, die den Einsichten der Zweisprachenforschung entspricht. Obwohl die «offizielle» Schulpolitik der Schweiz die «Integration» (Eingliederung) des zweisprachigen Kindes – im Unterschied zu einer «Assimilation» (Anpassung) – hervorhebt, entspricht die Sprach-erziehung des Migrantenkindes in sehr vielen Fällen nicht diesem Ziel.

Charakterisiert wird der Sprachunterricht in den Modellen der deutschschweizerischen Kantone durch drei Merkmale:

- (1) Unterrichtssprache ist von Anfang an Deutsch.

¹ Siehe Fussnote 1 des Beitrags «Zur Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweit-sprache» desselben Autors in diesem Buch.

- (2) Mangelnde Deutschkenntnisse werden durch Formen wie Zusatzunterricht / Intensivkurse «kompensiert».
- (3) Der muttersprachliche Unterricht findet für Migrantenkinder im wesentlichen ausserhalb des offiziellen Unterrichts statt und ist freiwillig («Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur»). Eine Integration zumindest eines Teils der meist vier Lektionen dauernden Kulturkurse in den Hauptstundenplan ist empfohlen.

Die Schulpolitik der Kantone lässt sich auf die Formel bringen: «Wir sind nicht gegen den Muttersprachunterricht, aber er ist Privatsache bzw. Sache der Konsulate.»

In der Fachliteratur ist beim schweizerischen Modell von einem Assimilationsmodell die Rede (vgl. FTHENAKIS, 1985, Überblick 287ff.; HEGELE, 1986; McLAUGHLIN, 1985, 26ff.). Hier treffen wir nun auf dasjenige Modell von Spracherziehung, dem wir in der bisherigen Diskussion (Kap. 2.2 im ersten Beitrag des Autors in diesem Buch) schon als Submersionsprinzip begegnet sind, d. h. auf ein Verfahren, bei dem (a) Minderheitenkinder mit (b) einer Muttersprache mit niedrigem (oder niedrigerem im Vergleich zur L2) Status gezwungen sind, (c) dem Schulunterricht durch das Medium der fremden Mehrheitssprache mit hohem Status zu folgen, (d) in Klassen, wo einige oder viele Kinder die Unterrichtssprache als Muttersprache beherrschen und wo (e) die Lehrkraft die Muttersprache der Minderheitenkinder in der Regel nicht beherrscht (BELKE, 1986). Wir meinen, dass diese Situation für einen recht beachtlichen Teil der Migrantenkinder in der Schweiz zutrifft, vor allem für jene, die – wie in unserem ersten Beitrag in diesem Buch ausführlich dargestellt – das erste, untere Schwellenniveau bilingualer Kompetenz noch nicht erreicht haben (hauptsächlich Neuzuzüger im Alter von 5 bis 9, 10 Jahren und im Vorschulalter isolierte Immigrantenkinder). Potentiell sind diese Kinder – trotz der Abschwächung durch Deutschzusatz- und Intensivprogramme – der Gefahr des subtraktiven Bilingualismus ausgesetzt. In vielen Fällen dürften die positiven Effekte, die von einer echten Zweisprachigkeit zu erwarten wären (additiver Bilingualismus), ausbleiben.

Wenn auch vorläufig erst wenige einschlägige Untersuchungen zu dieser Problematik in der Schweiz vorliegen², so sprechen die Statistiken doch eine klare Sprache: Die ausländischen Kinder schliessen bei der Selektion in die anforderungsreicheren Züge der Sekundarschulen (Gymnasium, Bezirks- und Sekundarschule) schlechter ab als ihre Schweizer Kameraden. Sie sind umgekehrt in den Schulen mit besonderen Lehrplänen prozentual weit übervertreten (vgl. Tabellen 1 und 2 auf der folgenden Seite).

2 Siehe Müller, R. (in Vorbereitung) (vgl. Fussnote 2 des vorangehenden Beitrags); ferner auch Huttmacher, W. (1985); Gurny et al. (1984); z. T. auch Bernath et al. (1989), Haefeli et al. (1979).

Schulstufe/Schultyp	Schüler total	Heimat													
		Schweiz	Ausland	davon											
				D	F	I	A	FL	E	YU	GR	TR	P	andere	
Sekundarstufe I (100%)	271'589	223'373	48'216	1950	1862	17'809	653	65	6274	5151	439	3419	3880	6721	
Grundabsprüche: N in Prozent	85'105 31,3%	63'204 28,3%	21'901 45,4%	326 16,7%	382 20,5%	8317 46,7%	249 38,1%	18 27,7%	2763 44,0%	3309 64,2%	172 39,2%	2240 65,5%	2237 57,7%	1888 28,1%	
erweiterte Ansprüche: N in Prozent	161'449 59,4%	140'871 63,1%	20'578 42,7%	1421 72,9%	1172 62,9%	6863 38,6%	389 59,6%	43 66,2%	2782 44,3%	1642 31,9%	261 59,5%	1003 29,3%	903 23,3%	4099 61%	
ohne Selektion in Prozent	25'035 9,2%	19'298 8,6%	5732 11,9%	203 10,4%	308 16,5%	2622 14,7%	15 2,3%	4 6,2%	729 11,6%	200 3,9%	6 1,4%	176 5,1%	740 19,1%	734 10,9%	

Tab. 1. Anteile der Schüler, die die Sekundarstufe I besuchen, gegliedert nach Herkunftsländern. Ohne Selektion: ungegliederte Sekundarschule (integrierte Oberstufen, Scuola media, Cycle d'orientation; Quelle: Bundesamt für Statistik, Schuljahr 1990/91)

Schulstufe/Schultyp	Schüler total	Heimat													
		Schweiz	Ausland	davon											
				D	F	I	A	FL	E	YU	GR	TR	P	andere	
obligatorische Schule (100%)	711'907	578'194	133'713	4629	4107	42'730	1465	121	15'390	16'696	1127	12'594	13'037	18'817	
Primarschule: N in Prozent	404'154 56,8%	332'259 57,5%	71'895 53,8%	2520 54,4%	2030 49,4%	21'520 50,4%	723 49,4%	51 42,1%	7774 50,5%	11'570 58,7%	615 54,6%	7002 55,6%	7499 57,5%	10'591 56,3%	
Sekundarstufe I: N in Prozent	271'589 38,1%	233'373 38,6%	48'216 36,1%	1950 42,1%	1862 45,3%	17'802 41,7%	653 44,6%	65 53,7%	6274 40,8%	5151 26,2%	439 39%	3419 27,1%	3880 29,8%	6721 35,7%	
besonderer Lehrplan: N in Prozent	36'164 5,1%	22'562 3,9%	13'602 10,2%	159 3,4%	215 5,2%	3408 8%	89 6,1%	5 4,1%	1342 8,7%	2975 15,1%	73 6,5%	2173 17,3%	1658 12,7%	1505 8%	

Tab. 2. Anteile der Schüler in den obligatorischen Schulen, gegliedert nach Herkunftsländern. Schulen mit besonderem Lehrplan: Sonderschulen, Einführungsklassen, IV-Klassen, Kleinklassen, Fremdsprachigenklassen usw. (Quelle: Bundesamt für Statistik, Schuljahr 1990/91)

Dass diese Ergebnisse noch mit anderen Faktoren als nur mit dem Mangel einer echten Zweisprachigkeitserziehung zusammenhängen, haben wir schon dargestellt. Dies ändert nichts am Umstand, dass die Erstsprache von Migrantenkindern in den Unterrichtsprogrammen vernachlässigt wird und dass hier eine wesentliche Ursache des schulischen Versagens anzunehmen ist (vgl. auch ALLEMAN-GHIONDA & LUSSO-CESARI, 1988²).

2. Was kann man tun? Kurz- und mittelfristige Massnahmen zur Verbesserung von Zusammenarbeit und Integration³

Die Einführung eines echten zweisprachigen Unterrichts wird in den verschiedenen Schweizer Kantonen aus bildungspolitischen Gründen kurz- und mittelfristig kaum stattfinden.

Schulorganisatorisch wären Gemeinden, die über eine relativ hohe Dichte an ausländischen Schülern verfügen, in einer günstigen Situation, zweisprachige Programme einzuführen. Daraus werden wiederum die Migrantenkinder der grösseren Einwanderungsländer Vorteile ziehen können (etwa Italienerkinder). Auch mittel- und längerfristig in einer prekären Situation dürften sich die Ausländerkinder in kleinen und mittleren Gemeinden mit geringem Migrantenanteil befinden.

Trotzdem gibt es Massnahmen, die kurz- und mittelfristig zu verwirklichen sind. In diesem Sinne hat die Konferenz der Schweizerischen Erziehungsdirektoren (EDK) Empfehlungen an die Kantone erlassen, deren Befolgung es ermöglicht, einen Teil der negativen Folgen der Immigration zu vermeiden (Empfehlungen der EDK, 1985 und 1991). Auf die einzelnen Punkte dieser Empfehlungen wird hier nicht eingegangen. Immerhin muss betont werden, dass trotz der Empfehlung, «bei Promotions- und Selektionsentscheiden die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen», die Mehrsprachigkeit gerade hier weiterhin unbeachtet bleibt und in der Regel der Stolperdraht für viele Migrantenkinder ist (vgl. nochmals Tabellen 1 und 2).

Realistisch erscheint kurz- und mittelfristig die bessere Integration der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in das Schulsystem. Sie sind vorläufig das einzige Instrument der Öffentlichkeit, das eine minimale Zweisprachigkeit zu sichern vermag.

3 Wir gehen hier in erster Linie auf die Möglichkeit einer besseren Integration der «Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur» innerhalb der bestehenden schulischen Strukturen ein. Auf die Darstellung unterschiedlicher Modelle der Zweisprachigkeitserziehung wird hier verzichtet, weil diese im jetzigen Zeitpunkt bildungspolitisch nicht realisierbar sind.

Notwendig sind hier:

1. Integration der Kurse in den offiziellen Stundenplan.

Von einer Integration der Kulturkurse in den offiziellen Stundenplan sind zu erwarten:

- a) Entlastung der ausländischen Schüler von zusätzlichen Lektionen. Die Kurse fanden bisher sehr oft an für die Schweizer Kinder schulfreien Nachmittagen statt. Bei einem Einbezug der Kursstunden in den offiziellen Stundenplan ist darauf zu achten, dass sie nicht in die Randstunden hinein verlegt werden!
- b) Aufwertung der Erstsprache und von daher positive(re) Einstellung zu dieser Sprache und deren Kultur.
- c) Möglichkeit, die Sprach- und Kulturkurse obligatorisch zu erklären, um damit die Vernachlässigung der Erstsprache zu vermeiden. Verminderung der Gefahr des subtraktiven Bilingualismus. Verbesserung der Ausbildung in der Erstsprache.
- d) Erhöhte Integration der Sprach- und Kurslehrer/-innen in die Schulgemeinschaft und damit Zusammenarbeit der beiden Lehrergruppen zur sprachlichen Förderung des Migrantenkindes. Möglichkeit einer «interkulturellen Erziehung».

Die Tabelle 3 auf der folgenden Seite zeigt, welche Kantone die Möglichkeit einer vollständigen oder teilweisen Integration der Kurse geschaffen haben. Sie zeigt auch auf, dass die Angehörigen kleinerer Einwanderernationen oft benachteiligt sind.

2. Integration der Lehrer und Lehrerinnen der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in die Schweizer Lehrerschaft:

Im Sinne der erhöhten Zusammenarbeit ist auch zu fordern, dass die Lehrer und Lehrerinnen der Kulturkurse viel mehr in die schweizerische Lehrerschaft integriert werden, sei es durch schulinterne Massnahmen oder durch Öffnung der Lehreraus- und -fortbildungen für die ausländischen Lehrkräfte.

Die soziale wie auch die sprachliche Isolation der Kulturkurslehrer/innen ist oft erschreckend. Dies hat mit der Organisation der Kulturkurse (teilweise ausserhalb der stundenplanmässigen Zeit, dauernder Wechsel des ausländischen Lehrers von Schule zu Schule), aber auch mit den Deutschkenntnissen der Kurslehrer zu tun.

Jedenfalls ist die Politik der ausländischen Konsulate, ihre Lehrer oft nur für wenige Jahre in der Schweiz anzustellen (z. B. Türkei 3–6 Jahre), für eine Integration wenig geeignet. Hingegen darf dies Schweizer Lehrern und Lehrerinnen und Behörden nicht als Vorwand dienen, nicht mit den ausländischen Lehrkräften zusammenzuarbeiten. Solche Versuche führen in der Regel zu guten Resultaten einer interkulturellen Verständigung.

Tabelle 3 Kantonale Regelungen zum Noteneintrag und zur Stundenplangestaltung der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, nach STEINER-KHAMSI, 1988, S. 31)

Noteneintrag	kein Noteneintrag	Integration möglich	keine Integration
AG, AR, AI, BL, BS*, BE, GL*, GR*, LU, NW, OW, SG, SH, SZ, TG*, UR, ZH, ZG	SO	AG*, AR, BS*, BE, GL*, GR*, LU, NW, OW, SG*, SH*, SO, SZ*, TG*, UR, ZH	AI, BL
FR*, GE, JU, NE*, VD	TI, VS	FR*, GE*, JU*, NE*, VD	TI, VS
<p>Zusammengefasst:</p> <p><u>Noteneintrag:</u></p> <p>17 Kantone sehen den Eintrag der Note «Heimatliche Sprache und Kultur» ins Volksschulzeugnis vor.</p> <p>3 Kantone sehen keinen Eintrag vor.</p> <p>6 Kantone (mit * bezeichnet) haben unterschiedliche Regelungen; meistens ist der Noteneintrag nur für die italienische oder die spanische Schülergruppe vorgesehen.</p> <p><u>Stundenplangestaltung</u></p> <p>9 Kantone sehen die Möglichkeit integrierter Kurse vor.</p> <p>4 Kantone lassen keine Integration der Kurse zu.</p> <p>12 Kantone (mit * bezeichnet) führen die Integration aus organisatorischen Gründen nur für die grösseren Nationalitätengruppen durch.</p>			

3. Integratives Verhalten und Einstellungen der ausländischen Kurslehrer und -lehrerinnen und der ausländischen Behörden zur Sprache und Kultur des Immigrationslandes Schweiz:

Die Forderung nach einer positiven Einstellung gegenüber der anderen Kultur und deren Sprache richtet sich aber nicht nur an Schweizer Lehrer und Behörden. Auch die Lehrkräfte der «Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur» können hier einiges leisten, und zwar in dem Sinne, dass auf eine nationalistisch orientierte Erziehung verzichtet wird. Eine solche Erziehung würde die negativen Folgen des affektiven Filters verstärken und gleichzeitig die positive Einstellung zur Kultur und zur Sprache des Gastlandes schwächen. Wir haben auf die umfangreichen Untersuchungen hingewiesen, die aufzeigen, dass starke Vorurteilsbildung, Abneigung gegen die fremde Kultur, deren Mitglieder, Sprache und Werte auch im Falle einer grundsätzlich hohen Sprachfähigkeit schulischen Erfolg erschwert oder gar verhindert. Sprachlicher und schulischer Erfolg basiert eben nicht auf intellektuell-sprachlichen Fähigkeiten (aptitudes) allein, sondern mindestens ebenso sehr auf Einstellungen gegenüber dem und den Fremden (attitudes).

In diesem Sinne bedeutet Integration nicht nur das Bemühen der Kinder, sich neue Freunde, eine neue Sprache und eine neue Kultur zu erwerben, sondern auch den Willen ihrer Lehrer und Lehrerinnen, Schweizer/innen und Ausländer/innen, sich zu verstehen und gegenseitig anzuerkennen.

4. Abbau der Selektionsschranken durch die Zweitsprache (Unterrichtssprache) Deutsch und Gleichberechtigung und Höherbewertung der Erstsprache durch das Schulsystem der Kantone.

Integrierte Oberstufen:

Die positive Wirkung aller integrativen Massnahmen für die Migrantenkinder – besonders der ersten Generation – steht oder fällt mit dem Stellenwert, den ein Schulsystem der Sprache des Kindes beimisst. Wir haben dargelegt, dass die Bildungspolitik in den Kantonen auf der einen Seite durch eine Nicht- oder Wenigbeachtung der Erstsprache des Kindes gekennzeichnet ist und dass auf der anderen Seite die Zweitsprache (Deutsch) einen ungleich höheren Stellenwert einnimmt. Konkreter Ausdruck dieses Missverhältnisses sind beispielsweise die sehr unterschiedlichen Stundendotationen für die L1 und die L2 in den Lehrplänen oder der als freiwillig deklarierte Muttersprachunterricht im Vergleich zum obligatorischen L2-Unterricht usw.

Besonders problematisch aber wirkt sich in vielen Fällen die Selektion der Migrantenkinder aufgrund der Zweitsprache aus. Die als positiv einzuschätzenden bildungs-

politischen Massnahmen der letzten Jahre in den Kantonen (z. B. verbesserte Ausbildung der Lehrkräfte; vermehrte Information der Migranteneltern über die Bildungsmöglichkeiten ihrer Kinder und Jugendlichen, der Ausbau des Deutschzusatzunterrichts usw.) schlagen zum Teil deshalb nicht in den erwünschten Erfolg um, weil die Hürde im Selektionsfach «Zweitsprache» für sehr viele Kinder ganz einfach zu hoch ist. Die genauere Analyse der Bildungsstatistik weist für die Kinder aus den südeuropäischen Ländern keine wesentliche Verbesserung ihres Schulerfolges im Verlauf der zehnjährigen Periode von 1978/79 bis 1988/89 aus (keine höheren Quoten in der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen: 1978/79 50,7%; 1988/89 49,4%); Zunahme der relativen Anteile ausländischer Kinder (insbesondere aus südeuropäischen Ländern und der Türkei) in Schulen mit besonderem Lehrplan: 1978/79: 6,2%; 1988/89 9,1%). Längerfristig betrachtet ist es bildungspolitisch wenig sinnvoll, Massnahmen einzuleiten, die letztlich darum um ihren Erfolg gebracht werden, weil die Zweitsprache in ihrer Funktion als «Stolperdraht» belassen wird. Wirtschaftspolitisch ist es bedenklich, auf ein grundsätzlich vorhandenes Potential von Intelligenz und (zwei-)sprachlichem Können bei den Migrantenkindern zu verzichten, weil zu vielen unter ihnen eine weiterführende Ausbildung wegen der Zweitsprache verschlossen bleibt. Erzieherisch macht es wenig Sinn, Kinder mit einem grossen Aufwand an Kräften zu fördern, um ihnen dann im entscheidenden Moment das Weiterkommen zu versagen. Besonders aber ist es für das betroffene Kind gravierend, dass es seine Fähigkeiten nicht in die Richtung weiterentwickeln kann, die ihm angemessen ist, nur weil das «Gastland» Schweiz seine Muttersprachenkenntnisse als wenig bedeutsam betrachtet, gleichzeitig aber die Mehrheitssprache zur fast ausschliesslich «gültigen» Sprache erhebt. Im Sinne einer Verbesserung der heutigen Situation wären folgende generelle Zielsetzungen anzustreben:

1. Die Erhöhung der quantitativen Anteile ausländischer Kinder (insbesondere auch aus dem südeuropäischen Raum und aus der Türkei) in der Sekundarstufe I mit «erweiterten Ansprüchen» und in der nachobligatorischen Ausbildung der Sekundarstufe II (Berufslehren und Mittelschulen) in Richtung einer Annäherung an die relativen Anteile der Schweizer Kinder (Sek. I / erweiterte Ansprüche: 1990/91: 71,7%).
2. Eine Senkung der quantitativen Anteile der gleichen ausländischen Kinder in den Schulen mit besonderem Lehrplan (insbesondere in Sonder- und Hilfsschulen!) in Richtung einer Annäherung an die relativen Anteile der Schweizer Kinder (1990/91: 3,9%). Diese Ziele lassen sich allerdings nicht durch eine «Quotenregelung» erreichen. Als mögliche Massnahmen kann man vielmehr folgende Punkte ins Auge zu fassen:

a) In bezug auf die Selektion:

Befolgen der Empfehlungen der EDK, «bei Promotions- und Selektionsentscheiden die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen.» Konkrete Massnahmen dazu wären:

- Einbezug der Kenntnisse in der Erstsprache in den Selektionsentscheid;
- Berücksichtigung der grundlegenden intellektuellen und schulischen Fähigkeiten bei der Zuweisung in Ausbildungsgänge mit erweiterten Ansprüchen (Würde das betreffende Kind unter «normalen» Umständen bzw. im Herkunftsland einen vergleichbaren Ausbildungsgang intelligenzmässig schaffen?)

Kinder und Jugendliche, die grundsätzlich den intellektuellen Anforderungen einer Stufe mit erweiterten Ansprüchen oder einer bestimmten nachobligatorischen Ausbildung zu entsprechen vermögen, wären auf dieser Stufe zu integrieren und hier mit sprachlichen Förderprogrammen zu unterstützen;

- Anstelle überdurchschnittlich hoher Zuweisungen von Migrantenkindern in die Sonderschulen: Schaffung von Ausbildungsgängen, die den sprachlich und kulturell bedingten Schulschwierigkeiten angemessen und gezielt Rechnung tragen.

b) In bezug auf die Lehrpläne:

- Anstelle des obligatorischen Unterrichts in der «ersten Fremdsprache» ist die Option «Erstsprache / heimatliche Sprache» zu schaffen;
- anstelle der obligatorischen «ersten Fremdsprache» Massnahmen in Richtung Förderung der Zweitsprachkenntnisse;
- generell: «Erstsprache» als Gegenstand des Lehrplans mit einer angemessenen Lektionendotierung.

c) In bezug auf die Schulstruktur:

Wir sprechen hier nicht einem vermehrten Ausbau des Selektionssystems das Wort, etwa in dem Sinne, dass die Migrantenkinder nun zusätzlich zur Selektion im Fach Deutsch noch diejenige in ihrer heimatlichen Sprache zu durchlaufen hätten. Ein Einbezug der Erstsprache als Selektionsfach ist nur dann angemessen, wenn gleichzeitig eine Umgewichtung der Sprachfähigkeiten im Fach «Deutsche Sprache» in Richtung «Sprachliche Fähigkeiten insgesamt» stattfindet. Eine solche Umgewichtung findet in denjenigen schulischen Modellen statt, die eine echte Zweisprachigkeitserziehung zu verwirklichen suchen (vgl. zu diesen Modellen im Überblick: FTHENAKIS et al. 1985, S. 287ff.). Zweisprachig-

keitsmodelle sind auf schweizerischer Ebene zum heutigen Zeitpunkt bildungspolitisch jedoch nicht realisierbar. Zudem muss man auch eingestehen, dass viele kleinere Gemeinden mit einer solchen Aufgabe vor unlösbare organisatorische Probleme gestellt wären. Bestenfalls sind entsprechende Projekte in Quartieren mit sehr hohen Anteilen von Migrantenkindern möglich.

Machbarer und realistischer erscheinen diejenigen Schulformen, die dem Weg der integrierten Oberstufe entsprechen (z. B. diverse Projekte im Kanton Bern: Bern-Stapfenacker, Köniz, Spiegel, Twann), und auf eine vorschnelle Selektion verzichten. Die in diesen Modellen möglichen Formen der inneren Differenzierung (z. B. Niveaukurse, Stützunterricht und Förderunterricht) sind auch für die Ausbildung der Migrantenkinder von Vorteil, weil die Lehrer und Lehrerinnen hier eher die notwendige Zeit finden, ihre Kinder auf dem ihnen entsprechenden Niveau zu unterstützen und zu fördern. Im gleichen Sinne unterstützenswert scheinen uns alle diejenigen individualisierenden Formen des Unterrichts, die den Lehrern und den Lehrerinnen die Zeit (zurück-)geben, die sie benötigen, um sich mit den einzelnen Kindern besonders zu beschäftigen, wie dies etwa im wochenplanartigen Arbeiten oder in ähnlichen Formen des offenen Unterrichts der Fall ist.

Sprachliche Situationen und Sprachunterricht im Kontext der Migration: von der Vielfältigkeit der Interaktionen ¹

Micheline Rey-von Allmen

1. Einleitung: Über die Abgrenzungen hinweg

Im ausgedehnten Feld der Problematik, die sich aus dem Phänomen der Wanderungsbewegungen ergibt, sind eine Unmenge von Zäunen, Abgrenzungen und beziehungslosem Nebeneinander festzustellen. Dies gilt für den Bereich der Forschung, es gilt aber gleichermassen für den Bereich der Erziehungs- oder der Sozialarbeit. Und diese Zäune wirken sich sowohl auf eine adäquate Wahrnehmung der Probleme aus wie auch auf die Versuche, die Probleme zu lösen. Denn die Interdependenzen, Überschneidungen und Interaktionen sind zahlreich. Nur ein dialektischer, möglichst alle Zusammenhänge integrierender Ansatz kann der Komplexität der Wirklichkeit Rechnung tragen und ihr den Raum zugestehen, dessen sie in der pädagogischen Aktion dringend bedarf. Dies betrifft das Verstehen des Phänomens Migration selber, die Beschreibung der Situationen und der gesellschaftlichen Handlungen, die sich daraus ergeben, wie auch die Wahrnehmung der Beziehungen zwischen den Sprachen und ihre Folgen für den Sprachunterricht. Auf den folgenden paar Seiten möchte ich kurz diese Komplexität illustrieren; dies soll geschehen unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Situation, des Sprachunterrichts, der Pädagogik und der Didaktik, und dies alles in der Perspektive einer interkulturellen Pädagogik. Ich setze dabei die Komplexität des Phänomens der Migration wie der sozialen Beziehungen überhaupt als bekannt voraus. ²

¹ Der vorliegende Artikel ist die teilweise modifizierte Fassung eines Referats, das im Jahr 1986 am 11. Sitges-Seminar über Bildung und Sprache gehalten worden ist (in spanischer Sprache publiziert in REY, 1987).

² Eine Illustration dieser Komplexität findet sich in diesem Buch weiter hinten, unter dem Titel «Migrationen und Ahnenforschung – ein Beitrag zur interkulturellen Ausbildung von Bildungsfachleuten».

Wenn es vorkommt, dass ich dieser Komplexität zum Trotz reduktive Begriffe verwende wie «Einwanderer» / «Einheimischer», «Herkunftsland» / «Aufnahmeland» (und andere binäre Begriffe würden es auch nicht besser machen), so geschieht dies in einem Kontext, welcher gerichtete Beziehungen definiert (wobei es immer darum geht, diese Beziehungen

2. Die Sprache, ein sozialer Gegenstand

In der Gegenwart überwiegt der Status des sozialen Gegenstandes alle anderen Aspekte der Sprache. Diese Tatsache schlägt sich in allen Spielarten der Kommunikation nieder, im Unterricht und im Lernprozess, in überhaupt allen Kontexten, die uns bekannt sind.

Man kann zwischen mehreren (wenn auch voneinander abhängigen) Ebenen der Bedeutung des Gegenstandes Sprache unterscheiden: der politischen Ebene (gewählte Prioritäten, nach Machtabstufungen hierarchisierte Werte), der makro- und der mikrosozialen Ebene (Rollen in der Gesellschaft oder in der örtlichen Gemeinschaft oder in zwischenmenschlichen Beziehungen), der psychologischen Ebene (Funktion der Sprache als Merkmal individueller oder gesellschaftlicher Identität, motivationale Aspekte, Interesse, Ablehnung, Anomie usw.).

Diese Aspekte äussern sich ihrerseits wieder auf verschiedenen Ebenen:

- Auf der expressiven Ebene: BOURDIEU (1977; 1982) unterstreicht den Begriff des «Preises», der den Produkten auch im sprachlichen Austausch zukommt, und die Rückwirkung, die dieser Preis auf den Sprecher ausübt. Daher kommt zum Beispiel die Verinnerlichung eines Gefühls von Unwert bei einem Sprecher, der sich der Tatsache bewusst wird, dass dem, was er oder die sprachliche oder kulturelle Gruppe sagt, welcher er angehört, wenig Wert beigemessen wird.
- Auf der Ebene der Kommunikation: «Eine Sprache ist gleichviel wert wie die Leute, die sie sprechen», sagt nochmals BOURDIEU (1977, S. 22). Die Qualitäten und die Mängel, die einer Sprache zugeschrieben werden, sind Funktionen des Bildes, das man sich von ihren Sprechern macht. Dies gilt im Kontakt zwischen verschiedenen Sprachen ebenso wie bei sprachlichem Austausch innerhalb ein und derselben Sprache, wo Nuancen in der Wortwahl oder dialektale Färbungen die Unterschiede zwischen gesellschaftlichen oder regionalen Gruppen abbilden. In der Westschweiz etwa wird die Pariser Aussprache des Französischen (und werden somit auch die Menschen, die so sprechen) als arrogant empfunden und das Deutsche des Deutschschweizers als grobschlächtig (vgl. APOTHÉLOZ & BYSAETH, 1981). Diese Fremdbeurteilung verinnerlichend, finden einige Deutschschweizer, ihr Dialekt sei unharmonisch und sie selbst liessen es an Subtilität mangeln (vgl. REY, 1985a).

näher zu untersuchen). Aber es ist klar, dass es den reinen Einheimischen, den reinen Immigranten, das reine Auswanderungsland, das reine Einwanderungsland, Idealtypen mit Merkmalen, die das oder der eine aufweist und das oder der andere nicht, nicht gibt. Die Wörter entsprechen keinen unveränderlichen Realitäten und Gegenständen; sie stellen Vektoren in einem komplexen Netzwerk von Beziehungen dar, aus Übereinkunft und weil es unmöglich ist, mit einem Begriff allen möglichen Situationen Rechnung zu tragen (vgl. REY, 1991a).

- Auf der Lernebene: Die Forschung unterstrich zuerst die kognitive, dann die affektive und schliesslich die soziale Ebene des Spracherwerbs. Die Dynamik wurde als in eine Richtung orientiert verstanden: vom Lernenden hin zur Gesellschaft, an welche er sich anpassen muss – Sprachlernen als Akkulturationsprozess. Erst in jüngerer Zeit hat man begonnen, den Aspekt der Interaktion zwischen Partnern zu betonen. In der Tat ist der Lernprozess ein Interaktionsprozess, eine zweiseitige Angelegenheit, die sich zwischen zwei Arten von Vorstellungen über Sprache und Kultur abspielt, eine Verhandlung. Ein Fehlschlagen des Lernprozesses ist in dieser Perspektive eine missglückte Unterhandlung zwischen zwei Partnern.
- Auf der Ebene des Unterrichts: Wenn die Interaktionen im Lernprozess eine zentrale Rolle spielen, dann natürlich gleichermassen im Unterrichtsprozess. Sprachliche Interaktionen sind von erstrangiger Bedeutung in den Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und auf der Ebene der Leistungsbewertung (man denke auch an den Pygmalion-Effekt). Zudem tendiert der Sozialstatus der Sprache dazu, auf den Status der Personen abzufärben, die sie unterrichten. Er kann ebenso bestimmend wirken auf die Stellung, die der Lehrer in der Institution Schule hat, wie auf das Bild, das man sich von ihm macht (und das er sich von sich selbst macht) bezüglich der Rolle, die er spielt (eine bedeutende oder eine Nebenrolle): alles Elemente, welche sich im guten oder im schlechten auf die Transaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden auswirken – und damit auf die Kommunikationsstrategien, den Spracherwerbsprozess und das Ausdrucksvermögen der Lernenden.

3. Vielfältigkeit der Bedürfnisse im Sprachunterricht

Bezüglich des Sprachunterrichts für Ausländer wie für Einheimische können verschiedenste Bedürfnisse definiert werden: Man kann (gemäss Kategorien, die allerdings alles andere als unproblematisch sind) vom Unterricht in der Muttersprache, der Lokalsprache, der Standardsprache des Herkunftslandes ausgehen; oder man kann denken an den Unterricht in der Muttersprache, der Lokalsprache, der Standardsprache des Aufnahmelandes; an den Unterricht in der Zweitsprache im Herkunfts- oder im Aufnahmeland; an den Unterricht der Sprache des Immigrationslandes im Emigrationsland, und dies in bezug auf Schüler, die diese Sprache im Immigrationsland vor der Rückwanderung gesprochen haben, oder in bezug auf Schüler, die sie dort sprechen werden, weil sie die Auswanderung noch vor sich haben; man kann an Alphabetisierung im Aufnahmeland denken, von Einheimischen oder von Einwanderern, in der lokalen Sprache oder der Herkunftssprache oder in der Standardsprache des einen oder des anderen Landes, welche nicht die Sprache des täglichen Umgangs ist; oder an Alphabetisierung im Herkunftsland, wieder in den

verschiedenen möglichen Sprachen; man kann an zwei- oder mehrsprachigen Unterricht denken usw.

Es gibt also die verschiedensten Bedürfnisse, aber alle betreffen sie Sprachunterricht und sind deshalb voneinander nicht vollständig zu trennen – weder bezüglich der Zielgruppen noch der Lernprozesse noch der Lernziele noch der Didaktiken. Denn:

- auf der Ebene der Zielgruppen: Den gesellschaftlichen Kategorien, an die wir gewöhnt sind, entsprechen keine einfachen Realitäten auf sprachlicher Ebene, dies um so weniger, als Interferenzen zwischen den gesellschaftlichen Beziehungen und den sprachlichen Kompetenzen bestehen. Aus diesem Grund sollte sich ein Sprachunterrichtsprogramm nicht an eine einzelne Gruppe oder eine beschränkte Auswahl von Gruppen richten (die neu Zugewanderten, die Einheimischen usw.) und die anderen ausschliessen. So betrifft zum Beispiel *der Unterricht in der Sprache der Herkunftsländer ja nicht nur die Kinder fremder Muttersprache*, sondern auch die in der Emigration geborenen Kinder, für welche die lokale Sprache zur Referenzsprache geworden ist – aber ein solcher Unterricht könnte gleichzeitig für Einheimische oder Angehörige dritter Sprachgruppen von Nutzen sein, seien es Kinder oder Erwachsene, und dies sowohl in sprachlicher wie in einer allgemeineren interkulturellen Hinsicht. Alle Kinder, welcher Herkunft auch immer, sollten ermutigt werden, als Zweit- oder Drittsprache eine Herkunftssprache der Immigranten zu erlernen. Allerdings muss Gewähr dafür bestehen, dass sich für Jugendliche aus den Kreisen der Immigration die Entscheidung, Unterricht in ihrer Muttersprache zu belegen, nicht im Moment der Berufswahl oder in der weiterführenden Schule gegen sie wendet und zu einer neuen Form von Marginalisierung (nachträgliche Entwertung der «exotischen» Sprache im ausserschulischen Bereich) oder Rückweisung (latente Eifersucht der Einheimischen) führt. Diese Gefahr wird verringert, wenn auch autochthone Kinder diese Sprachen lernen.
- auf der Ebene der Lehrziele: Es gilt zu lernen, quer und integriert zu denken, denn wiederum tun die hergebrachten Kategorien der Wirklichkeit Gewalt an, ob es sich nun um Entwicklungsziele handle (der stereolinguistische Ansatz ist als positiv anerkannt worden; vgl. LAMBERT, 1981) oder um Identitätsziele (Identitäten können durchaus mehrsprachig sein: es ist bekannt, dass ein Codewechsel während eines Gesprächs einer Art Augenzwinkern zwischen Insidern gleichkommen kann), um Ziele auf Beziehungsebene (Kommunikation ist häufiger eine multilaterale als eine bilaterale Angelegenheit), um berufliche Ziele (Sprachkenntnisse und Mobilität sind nicht nur in den sogenannten höheren Berufen wichtig: mehrere Sprachen zu beherrschen ist ebenfalls nützlich etwa in den Sozialberufen, den paramedizinischen und Pflegeberufen, in Bibliotheken, aber auch im Verkauf und in den Dienstleistungsberufen ganz allgemein) oder um politische Ziele (die Folgen einer Option auf dem Gebiet der Sprachenpolitik machen sich auf den verschiedensten Ebenen bemerkbar).

- auf methodologischer Ebene: Die methodologischen und/oder institutionellen Abgrenzungen zwischen z. B. Französisch als Muttersprache und Französisch als Fremdsprache, zwischen Englisch als Fremdsprache (EFL, English as a foreign language) und Englisch als Zweitsprache (ESL, English as a second language) oder zwischen Muttersprachdidaktiken und Fremdsprachdidaktiken allgemein führen zu einer Parzellierung des Wissens und zu einer Verarmung, während sich diese Felder, auch wenn sie nicht gleich sind, doch überschneiden und jedes von den auf dem jeweils anderen Feld praktizierten Ansätzen profitieren könnte.
- auf der Ebene der Lernprozesse: Es ist bekannt, dass beim Sprachenlernen das gesamte Vorwissen eines Individuums, seine Lebens- und seine zwischenmenschlichen Erfahrungen ins Spiel kommen. Die Abgrenzungen, die wir im Sprachunterricht zu betreiben gewohnt sind, haben mit den kognitiven Prozessen wenig zu tun. Die Wirklichkeit ist der Transfer von Kompetenzen und die Anwendung alles mobilisierbaren Vorwissens bei neuen Lernprozessen.

So sind die Bedürfnisse zwar vielfältig, aber eng ineinander verwoben, und oft teilt man sie mit Angehörigen anderer Gruppen. Bedürfnisse sind also nicht zu behandeln, als wären sie unabhängig und abgegrenzt; es geht darum, eine dialektische Methodologie zu begründen, die erlaubt, neue Fragen zu stellen, neue Verbindungsglieder zu skizzieren, die Wichtigkeit der Interaktionen und Überschneidungen aufzuzeigen, entsprechende Forschungsgegenstände zutage zu fördern und Handlungsvorschläge einzubringen, welche dieser Komplexität Rechnung tragen. Dies ist der Ansatz, der erfolgversprechende neue Wege aufzuzeigen verspricht.

4. Die Harmonisierung der Sprachdidaktiken

Wie weit ist eine Integration der Sprachdidaktiken zu realisieren (vgl. ROULET, 1980)? Wenn im Aufnahmeland die «Muttersprache» die Lokal- und/oder die Schulsprache ist, welches ist die Stellung der Sprachen der Herkunftsländer und der anderen Sprachen, die in der Gemeinschaft gesprochen werden? Im allgemeinen vernachlässigen die Forscher, die Didaktiker und die Lehrer einen Teil der Felder sprachlicher Kompetenz, die im wirklichen gesellschaftlichen Beziehungsnetz doch Realität sind. Einmal interessiert man sich nur für die Beziehungen zwischen der Schulsprache – auch als Muttersprache oder Erstsprache bezeichnet – und den in der Schule unterrichteten Zweitsprachen, und vergisst darüber die Herkunftssprachen der Immigranten; ein andermal beschäftigt man sich nur mit der Dialekt-Hochsprach-Problematik in der Schulsituation; ein weiteres Mal beschränkt man sich auf die Beziehungen zwischen Herkunftssprache und lokaler Sprache, ein Problem, das sich kompliziert, wenn verschiedene Varianten im Herkunftsland und/oder im Aufenthaltsland ins Spiel kommen und die Umgangssprache von der Schulsprache abweicht, und man vergisst, dass die Kompetenzen bezüglich all dieser Sprachen mit

dem Zweitspracherwerb interagieren. Darüberhinaus gehen alle diese Forscher, Didaktiker und Lehrer je nach Interesse, institutioneller Affiliation und Position in der Institution von einer anderen Interpretation des Begriffs «Muttersprache» aus, was die Verständigung unter ihnen auch nicht gerade erleichtert. So stellt man etwa fest, dass sich Interessenfelder bilden, die als divergent wahrgenommen werden: einerseits solche, die sich mit der Schulsprache (der «Erstsprache») beschäftigen mit Bezug auf das, was vor ihr gewesen ist; andererseits jene, die sich für die Schulsprache interessieren mit Bezug auf all das, was an Sprachlernen noch folgen wird.

Diese Abgrenzungen rechtfertigen sich weder aus kognitiver noch aus kommunikativer Sicht. Eine realitätsgerechtere Wahrnehmung der Dinge wäre erst möglich, wenn man vorerst in der Lehrerbildung (im englischen Sprachbereich bezeichnet man dies als Förderung der «critical language awareness»; zu deutsch könnte man es «metalinguistische Sensibilisierung» nennen) und sodann auch im schulischen Unterricht die Gesamtheit der sozialen und schulischen Erfahrungen der Schüler mit den in der Gesellschaft und der Schule vorhandenen Sprachen in Betracht zöge (vgl. REY, 1988; DABÈNE, 1989).

5. Didaktik der Nichtmuttersprachen und Berücksichtigung der soziolinguistischen Situation

Die Französischdidaktik interessiert sich neuerdings in bezug auf den nicht-muttersprachlichen Unterricht für das Begriffspaar «Französisch als Fremdsprache» / «Französisch als Zweitsprache».

ROULET³ stellt fest, dass die einsprachigen Länder, so etwa Frankreich, sich für den Begriff der Fremdsprache(n) entschieden haben, während mehrsprachige Länder, wie Kanada und die Schweiz, eher von Zweitsprache(n) sprechen. Er schlägt generell den Begriff «Zweitsprache» als Oberbegriff vor, welcher in Unterkategorien unterteilt werden könnte: in «fremde Zweitsprachen» und «nichtfremde Zweitsprachen».

Für BESSE (1987, S. 14) findet «Zweitsprachlernen/-unterricht statt, wenn die Lernenden täglich die Möglichkeit haben, mit dieser Sprache auch ausserhalb der Unterrichtssituation in Kontakt zu kommen». In die Unterscheidung «Zweitsprache»–«Fremdsprache» greifen drei Arten von Parametern ein. Der erste ist politischer Art (die Zweitsprache ist eine offizielle Landessprache, eine Regionalsprache, vielleicht eine Fremdsprache, aber mit privilegiertem Status); der zweite betrifft die Kommunikation (die Zweitsprache wird in der Gesellschaft verwendet, in welcher man lebt); der dritte ist pädagogischer Art (der Lernende kann mit der Zweitsprache ausserhalb

3 In einem Referat vor der Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE), Genf, 6. April 1989

des Unterrichts authentische Erfahrungen sammeln und sich in gewissen Fällen in dieser Sprache auch Unterrichtsgegenstände aus anderen Fachbereichen erwerben, was für die Geschwindigkeit wie die Qualität des Spracherwerbs einen Vorteil darstellt).

Diese Parameter sind interessant, aber sie geben keine Kriterien ab, welche präzise Grenzen zwischen voneinander unabhängigen Einheiten (Fremdsprachen und Zweitsprachen) zu ziehen erlaubten. Sie sind daher ungeeignet, unterschiedliche Methodologien oder didaktische Ansätze zu rechtfertigen.

Denn die verschiedenen Elemente kommen nicht immer Hand in Hand. Manchmal sind einige vorhanden und andere nicht. Zudem kann die Tatsache, dass die zu erlernenden Sprachen auch ausserhalb des Klassenzimmers anzutreffen sind, verschiedene didaktische Implikationen haben. Ein auf kommunikative Kompetenz ausgerichteter Unterricht mag sich auf die neben dem Unterricht einherlaufenden Lernprozesse abstützen und sich über die schnellen Lernfortschritte freuen. Aber der Unterricht kann auch, eingedenk der Tatsache, dass die Sprache ausserhalb des Schulzimmers erlernt werden kann, die Reflexion über die Sprache, den «Meta»-Ansatz, in den Vordergrund stellen und dem Lernenden die kognitiven Instrumente vermitteln, welche es ihm erlauben, seine Lernprozesse – finden sie nun innerhalb oder ausserhalb der Institution statt – zu steuern und seine Wissensbestände zu integrieren. Übrigens variieren innerhalb einer Klasse die Bezüge zur Sprache, die gelernt werden soll, von Schüler zu Schüler, je nach Herkunft; und diese Bezüge verändern sich ständig in der Masse, wie das soziale Beziehungsnetz infolge der Entwicklung der Verständigungskompetenzen wächst. Und schliesslich ist auch der Entwicklung auf dem Gebiet der Medien und des Verkehrs Rechnung zu tragen: durch Zeitungen und Zeitschriften, Schallplatten, Video, Radio, Fernsehen usw., aber auch durch die erhöhte Mobilität der Menschen dringen die verschiedenen Sprachen in neue Räume ein und können ausserhalb der traditionellen Bereiche gehört, gelesen und auch gesprochen werden: sei es, weil die Sprachen, sei es weil die Lernenden die Grenzen überschreiten.

Wenn nun also die Berücksichtigung des sozialen Kontexts (der soziolinguistischen Situation) und des realen Angebots auf dem Gebiet der Sprachen zweifelsohne zentral ist, so gilt dies für jedwede Form des nichtmuttersprachlichen Unterrichts; insbesondere die Didaktiker sind aufgerufen, sich dies stets vor Augen zu halten. Dabei gilt es immer die Komplexität der Gesamtsituation in Betracht zu ziehen und die Flucht in binäre Vereinfachungen zu vermeiden.

Bleibt die Tatsache, dass selbst der Begriff der Muttersprache unklar ist. Wenn in unseren westlichen Ländern, wo sich unsere Wahrnehmungssysteme und daraus folgend unsere Lernmodelle entwickelt haben, die Einsprachigkeit die Norm ist,

welcher auf sekundäre Weise Lern- und Lehrprozesse in Fremdsprachen hinzugefügt werden, so ist für andere Teile der Erde wie auch für die aus Wanderungsbewegungen entstandenen Gemeinschaften die Mehrsprachigkeit durchaus das Normale. Identität kann sich durchaus in der Mehrsprachigkeit konstituieren, wobei die einzelnen Sprachen zu einem komplexen Ganzen verflochten sind (vgl. etwa LÜDI & PY, 1986; VERMES & BOUTET, 1987).

6. Alphabetisierung und Sprachdidaktik

Eine präzise und funktionelle Definition der Begriffe wäre hilfreich. Aber mehrere Organisationen haben diesen Versuch im Gefolge der UNESCO schon unternommen (vgl. etwa HAUTECŒUR, 1986), und ich will mich darauf hier nicht einlassen. Ich möchte hier nur auf die auch in diesem Feld alltäglichen Interferenzen und Schnittflächen hinweisen.

Man spricht von Analphabetismus vorwiegend bei Migranten und bei Bewohnern von Drittweltländern, während für die Einheimischen der Begriff durch die Zusätze «funktional» oder «sekundär» oder mit Hilfe seiner Substitution durch «Illettrismus» abgemildert wird. Aber was sind die präzisen Unterschiede, sowohl in der Sache selber wie in den zu verwendenden Gegenmitteln? Welche Berührungspunkte, welche Unterschiede auch zwischen den «Alphabetisierungskursen» (im weitesten Sinne) einerseits, die ein Unterricht in der Sprache des Gastlandes mit Einbezug des Kontextes der (mündlichen wie schriftlichen) Sprache sind – und oft auch noch gleich andere basale Techniken wie das Rechnen einbeziehen –, und auf der andererseits dem Fremdsprachunterricht mit Erwachsenen oder auch mit Jugendlichen?

Die Fremdsprachendidaktik hat lange Zeit ihre Modelle bei den Linguisten, den Psychologen und den Kommunikationswissenschaftlern gesucht, während die Alphabetisierung sich eher auf die Sozialarbeit und die Gemeinwesenarbeit bezog. Beide Gebiete könnten jedoch profitieren, wenn sie etwas mehr vom anderen wüssten und etwas mehr Notiz nähmen von dem, was an allgemeinem Wissen über sprachliche Kommunikation, Sprachlernprozesse und Sprachdidaktik sowie die pädagogischen, gesellschaftlichen und kontextuellen Dimensionen von Unterricht verfügbar ist. Der Sprachunterricht für Migrantengruppen bewegt sich am Schnittpunkt dieser Gebiete. Er bedarf einer Integration der Errungenschaften beider Seiten.

Wie dem auch sei, der Unterricht kann nicht vorbeisehen an den Kräfteverhältnissen, die beim Schreiben ins Spiel kommen. LÉVI-STRAUSS geht so weit, zu denken, dass die primäre Funktion schriftlicher Kommunikation in der Demonstration von Macht liegt; ihre intellektuelle oder ästhetische Funktion sei sekundär und vielleicht auch bloss Maskierung:

«La fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement. L'emploi de l'écriture à des fins désintéressées, en vue de tirer des satisfactions intellectuelles et esthétiques, est un résultat secondaire, si même il ne se réduit pas le plus souvent à un moyen pour renforcer, justifier ou dissimuler l'autre» (1955, S. 244).

In noch eindeutiger Weise ist die Rechtschreibung ein gesellschaftlicher Gegenstand. In den frankophonen Ländern stellt sie eine eigentliche Institution dar (vgl. GUION, 1974). Es ist unverkennbar, dass sie geschaffen worden ist, um die Spreu vom Weizen zu trennen. Ihre Beherrschung setzt, wie jedes andere sprachliche und metasprachliche Lernen, einen kognitiven und relationalen Prozess voraus, der heuristisch vorgeht. Ob es ihnen bewusst ist oder nicht, die Lernenden sind unausweichlich ihrer normativen Kraft und ihrer Rolle in der gesellschaftlichen Hierarchisierung ausgeliefert. Die Reaktionen darauf können unterschiedlich ausfallen. Aber es scheint sich zu erweisen, dass ein Fehlschlag im Versuch, die Rechtschreibung zu erlernen, weniger mit kognitiven als mit gesellschaftlichen Problemen zu tun hat und Symptom für eine Art von Anomie sein kann (vgl. REY, 1982).

7. Der Sprachunterricht in den Herkunftsländern und die Rückwanderung

Und wie sehen die Probleme aus, die sich den Herkunftsländern in bezug auf den Sprachunterricht stellen? Handelt es sich bloss um das zeitlich verzögert sichtbar werdende Spiegelbild der Situation in den Aufnahmeländern? Sollte es nicht so sein, dass der unterschiedliche Kontext, der Stand der Erziehungswissenschaften und der linguistischen und didaktischen Forschung diese Länder dazu motivieren könnten, die Probleme in differenzierterer Weise anzugehen und darauf zu verzichten, die hilflosen Gehversuche und die Misserfolge der Aufnahmeländer zeitlich verschoben zu reproduzieren?

Bei der Wiedereingliederung von Rückwandererkindern hat etwa Griechenland interessante Anstrengungen unternommen. Es wurde mit verschiedenen Modellen versucht, die schulische Eingliederung zu erleichtern. Zuerst (ab 1980) gab es die Auffangklassen mit intensivem Griechischunterricht, etwa analog zum in der Bundesrepublik Deutschland verwendeten Modell. Da die Ergebnisse nicht befriedigten, führte man ab 1982 einen Stützunterricht ein (*«frontistiriaka tmimata»*), der nach Schulschluss in kleinen Gruppen erteilt wurde. Diese Kurse behinderten zwar die schulische Integration nicht, blieben aber marginal. Von Anpassungsschritt zu Anpassungsschritt ist man mittlerweile zur Definition der Modalitäten einer pluralistischen und interkulturellen Erziehung gelangt, die den Aufbau eines Netzes von Interaktionen zwischen den im Lande gebliebenen Griechen, den zurückgekehrten

Auswanderern und den nichtgriechischen Einwanderern wie auch die schulische Integration der Kinder aus allen drei Gruppen erlauben soll (vgl. REY, 1985c).

Was die Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse betrifft, die sich Rückwandererkinder im Ausland angeeignet haben, so sind in Spanien und Portugal ver- suchsweise einige neue Ansätze entwickelt worden (vgl. STEINIG, 1990).

Die unterschiedlichen Kontexte machen unterschiedliche Analysen und Lösungen nötig, und sei es nur weil Ausrüstung, Struktur und Status des Bildungswesens in jedem Lande anders sind. Aber sowohl für traditionelle Emigrations- wie für Immigrationsländer müssen die Anstrengungen zur Lösung der Probleme den Weg über die Aufhebung der Abgrenzungen und über die Berücksichtigung der Überschneidungen gehen.

Dies wird in den kommenden Jahren der europäischen Einigung noch stärker gelten. Denn die Wanderungsbewegungen werden sich weiter komplizieren und parallel dazu die soziolinguistischen Kräfteverhältnisse weiter verändern.

8. Vom Sprachenlernen zur interkulturellen Kommunikation

«Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui se dit. (...) Le système des cribles (...) est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le 'crible phonologique' de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs ou incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le 'crible phonologique' de sa propre langue» (TROUBETZKOY, 1964, S. 54).

Dieser Prozess der Verzerrung durch den eigenen «Filter» geschieht nicht nur auf allen Ebenen der sprachlichen Verständigung, sondern auch der Verhaltensweisen; es kommt das ins Spiel, was ich als «kulturellen Filter» bezeichnet habe (REY, 1979). Wenn sich die Partner nicht auf dasselbe Signifikationssystem beziehen, werden auch Verhaltensweisen fehlinterpretiert. Symbole verlieren ihren Gehalt, Botschaften kommen nicht durch, oder dann in verkürzter oder verzerrter Form, was noch schlimmer ist, denn die Kommunikation ist dann gestört, ohne dass die Teilnehmer sich dessen richtig bewusst sind.

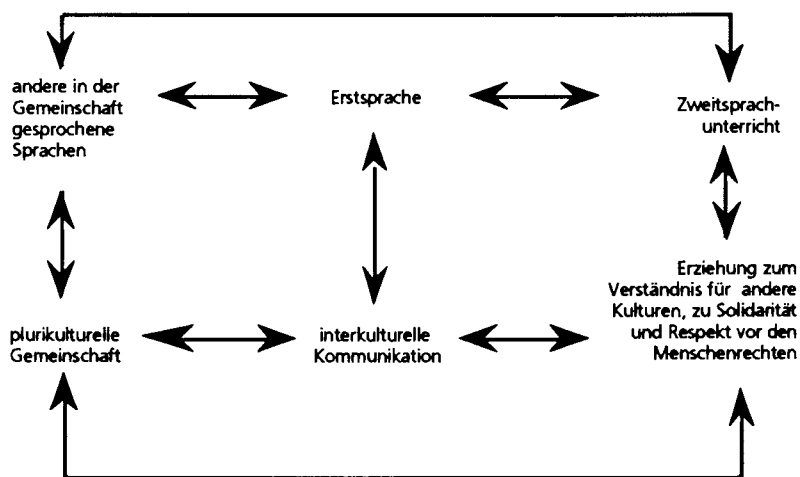
Der Sprachunterricht kann in einer interkulturellen Perspektive den Lernenden nicht nur die Unterschiedlichkeit der möglichen Filter aufzeigen, sondern zugleich die Chance geben, ihr eigenes Filtersystem distanziert zu betrachten, die Existenz und

die Legitimität anderer Systeme zu erkennen und Verhaltensweisen, die ein anderes Bezugssystem haben, adäquater zu interpretieren.

Dieser Ansatz kann in verschiedenen Bereichen angewendet werden (vgl. REY, 1985a): der Phonologie, der Rechtschreibung, der Semantik, der Morphologie, der Syntax, aber auch der Pragmatik. Diese letztere könnte einen Beitrag leisten zur Analyse und zur Anerkennung von Konversationsregeln, von soziolinguistischen Vorschriften und von Interaktionsritualen, welche Eigenarten der verschiedenen linguistischen und kulturellen Gruppen sind.

Wenn ein dreidimensionaler, «stereolinguistischer» Ansatz gut ist (vgl. dazu LAMBERT, 1981), so kann man auch davon ausgehen, ein «stereokultureller» pädagogischer Ansatz sei angemessen (REY, 1985b). Ein solcher würde es erleichtern, kulturelle Filter (ja gar verschiedene Wahrnehmungsfilter, vgl. HALL, 1971) leichter zu erkennen und zu interpretieren, den Unterschied von Form und Inhalt der Kommunikationshandlungen und Verhaltensweisen zu verdeutlichen und den Respekt für die Verschiedenartigkeiten kultureller Eigenart zu fördern.

Das folgende Schema – als zentrales Element wird die «Erstsprache» gewählt, aber es wären auch andere möglich – sucht zu verdeutlichen, wie im Unterricht eine solche Integration von vielfältigen sprachlichen wie kulturellen Interaktionen aussehen könnte, und dies in einer Perspektive von Verständigung zwischen Kulturen, von Erziehung zu gegenseitigem Verständnis, zur Solidarität und zur Achtung der Menschenrechte.



9. Schlussfolgerungen

Diese paar Beispiele von Zusammenhängen zwischen Parametern, die im allgemeinen isoliert voneinander betrachtet werden, geben bei weitem kein vollständiges Bild von der Gesamtheit der Interaktionen auf dem Feld der Linguistik und des Sprachunterrichts im Kontext der Migration. Aber sie sollten genügen, um einige wichtige Fragen aufzugreifen, die dringend der Beantwortung harren.

Im Wort «interkulturell» gibt es den Bestandteil «inter», und ich habe oft betont, welchen Sinn ich diesem Präfix gebe: es hat zu tun mit Interaktion, Austausch, Gegenseitigkeit, Solidarität. Aber man kann auch an «*interrogation*» denken, an die methodologischen Fragestellungen, welche das Prinzip der Interkulturalität aufwirft, und an die Wichtigkeit des Einbezugs jener Fragen in die Forschung, in die pädagogische Praxis und ins gesellschaftliche Alltagshandeln, welche sich uns kraft der Realität dieser Interaktionen mit Gesprächspartnern stellen, welche für andere sprachliche Praktiken stehen. Es wäre Zeit, sich an die Beantwortung dieser Fragen zu machen.

Zweisprachigkeit und Spracherwerb des Fremdarbeiterkindes ¹

Christine Othenin-Girard

Wir stützen uns auf aktuelle Ergebnisse der Sprachwissenschaften, wenn wir drei Postulate aufstellen, von denen ausgehend Überlegungen zur Zweisprachigkeit und zu den Sprachgewohnheiten der Kinder und auch allgemein der Familien von Fremdarbeitern gemacht werden können. Diese Überlegungen betreffen die vielen Kinder – im Gastland geborene oder dort sehr jung angekommene –, die in der Sprache und gemäss der Kultur des Gastlandes eingeschult und sozialisiert werden. ²

Erste Feststellung: Die Zweisprachigkeit ist die Regel

Die meisten Leute definieren die «wirkliche» Zweisprachigkeit als das gleichwertige perfekte Beherrschen von zwei Landessprachen; daher sind Personen selten, die sich selbst als zweisprachig betrachten. Es ist nicht ersichtlich, worin das Interesse solcher «restriktiver» Definitionen besteht, die sich bei manchen Spezialisten der Zweisprachigkeit finden. Denn diese Definitionen vernachlässigen Personen, die täglich mehrere Idiome im Alltag benutzen, aber nicht immer die Standardsprache. In den niedrigsten Unterschichten der Drittweiltländer ist diese Situation jedoch häufig anzutreffen. Restriktive Definitionen der Zweisprachigkeit sind ausserdem speziell unzutreffend, wenn es darum geht, das sprachliche Funktionieren einer Person zu beschreiben, da für den Zweisprachigen ein unstetes Gleichgewicht zwischen den Sprachen typisch ist. Die dominierende Sprache wechselt nämlich mit der Zeit, je nach der Umgebung und der Häufigkeit des Gebrauchs der vorhandenen Sprachen. Es kann sogar zum Verlust einer früher gelernten Sprache kommen, speziell zum Verlust der erstgelernten Sprache des Kindes, wie das u. a. BURLING (1978) am Bei-

¹ Eine erste (französische) Version dieses Textes wurde abgedruckt in: TRANEL, 16. Jg., 1990, S. 89–98. Ich danke J. Dolz, M.-C. Rosat und B. Schneuwly für ihr aufmerksames Lesen und ihre wertvollen Kommentare sowie I. Schwob für ihre Übersetzung.

² Die hier behandelte Gruppe ist also dieselbe, die B. Py 1981 in seinem Beitrag zu «Etre migrant» interessierte (deutsch: PY, 1987). Es ist wahrscheinlich, dass für die Kinder, die die Einwanderung und die kulturelle Verpflanzung selbst erleben (Fremdarbeiter- oder Asylantenkinder), auch andere Faktoren als die erwähnten dazukommen.

spiel seines Sohnes zeigt.³ Die Zweisprachigkeit ist also eine sich immer verändernde Wirklichkeit, abhängig vom jeweiligen Lebenszusammenhang und unvereinbar mit der Idee des gleichwertigen und perfekten Beherrschens zweier Sprachen.

Um den vielen Situationen des Gebrauchs mehrerer Sprachen durch Personen gerecht zu werden, auf die sich die restriktiven Definitionen nicht anwenden lassen, haben gewisse Autoren vorgeschlagen, von Stufen der Zweisprachigkeit zu sprechen. Es kann also zum Beispiel interessant sein, zwischen einer «rezeptiven» Zweisprachigkeit (Verstehen einer zweiten Sprache) und der «produktiven» Zweisprachigkeit (Verstehen und Sprechen) zu unterscheiden, indem man in beiden Fällen angibt, ob nur das Mündliche oder ob auch das Schriftliche beherrscht wird. Eine Übersicht über die verschiedenen Definitionstypen der Zweisprachigkeit findet sich bei BAETENS BEARDSMORE (1986²).

Es gibt eine dritte Art von Definition, wie die von SWAIN (1977) vorgeschlagene, die in keiner Weise restriktiv ist. Die Zweisprachigkeit sei eine allgemeine Eigenschaft jedes menschlichen Sprechers, die sich in der Fähigkeit äussert, Codes (sprachliche und nichtsprachliche) zu erfinden und von einem Code zum andern zu wechseln. In dieser Definition, der auch wir zustimmen, werden Sprache, Dialekte und Varietäten als in bezug auf ihre Ausdrucksmöglichkeiten eigenständige Idiome verstanden. Das heisst, ihre Existenz ist anerkannt, unabhängig von ihrer höheren oder niedrigeren sozialen Wertschätzung, die eine Tatsache ist, die von sozialpolitischen Phänomenen abhängt (siehe das zweite Postulat) und von den psycholinguistischen Überlegungen, die hier angestellt werden, zu unterscheiden ist. Folglich würde ein nach dem restriktiven Standpunkt einsprachiges Individuum, das nur eine Nationalsprache beherrscht, jedoch verschiedener mehr oder weniger anerkannter Varietäten seiner Sprache (in unterschiedlichem Masse) mächtig ist, hier als zwei- oder mehrsprachig betrachtet.

Wir möchten hier präzisieren, dass wir mit dieser sehr weiten Definition keineswegs meinen, eine zweisprachige Person, die sehr weit entfernte Sprachen spricht (zwischen denen es zum Beispiel keine lexikalischen oder Konstruktionsanalogien gibt) funktioniere auf die gleiche Weise wie eine Person, die verwandte Sprachen oder Dialekte beherrscht (zwischen denen es verschiedenste Vergleichspunkte geben kann, die oft das Lernen erleichtern). Das heisst, dass es in bezug auf die kognitiven Operationen der Sprecher oder der Lerner verschiedene Formen der Zweisprachigkeit geben muss. Aber dies sprengt bei weitem den Rahmen unserer Ausführungen.

³ Mit dreieinhalb Jahren verliert das Kind das Garo (die erste Sprache, in der es sich auszudrücken begonnen hatte, zur Zeit, als sich die Familie in Indien aufhielt und es von einer einheimischen Frau gehütet wurde) innerhalb der ersten Wochen nach der Rückkehr in die Vereinigten Staaten.

Zweite Feststellung: Die Einstellungen der Sprecher spiegeln die sozialen Wertungen wider

Soziolinguistische Studien haben gezeigt, dass jeder Sprecher neben der (offiziellen) Standardsprache mehrere Sprachvarietäten benützt und dass das sprachliche Repertoire der verschiedenen sozialen Gruppen es diesen erlaubt, sich voneinander zu unterscheiden. Man weiss auch, dass die in einer Gemeinschaft vorhandenen Varietäten von den Mitgliedern geschätzt und beurteilt werden und dass sich Normen ergeben. So kommt es dazu, dass in jedem Land die offizielle Norm die Form bestimmt, die zur Standardsprache befördert und als solche aufgezwungen wird (*die Norm*). Es ist diese sozial anerkannte Form, welche die Schule zu übermitteln hat. Zu diesen Fragen siehe besonders die Zusammenfassung von SCHOENI et al. (1988). Vom Standpunkt der offiziellen Norm aus (die wir hier berücksichtigen werden) geht die Wertschätzung der Standard- und Prestigevarietäten Hand in Hand mit der Abwertung von andern Varietäten, eine Abwertung, die jedoch nicht von den sprachlichen Eigenschaften der Varietäten, sondern grundsätzlich vom Sozialstatus der sich ihrer Bedienenden abhängt. Die abgewerteten Varietäten sind die, die speziell von unteren Sozialklassen und von unterprivilegierten Einheimischen im Alltag und am Arbeitsplatz, wo sich die Mitglieder dieser Gruppen wiederfinden, benutzt werden.⁴

Wenn also die Sprechweisen Erkennungszeichen und Merkmale der Zugehörigkeit sind, dann ist anders sprechen (mit einem Akzent, mit einem unterschiedlichen Wortschatz, mit unterschiedlichen Formulierungen und Satzstellungen) oder eine andere Sprache gebrauchen, anders sein, mehr oder weniger wert sein. Die Sprecher sind sich der vorhandenen Werturteile sehr stark bewusst und – was erstaunlich ist – sie reproduzieren sie in der eigenen Bewertung der gebräuchlichen Sprechweisen, in welchem Grade sie diese auch immer beherrschen (LABOV, 1976; GENOUVRIER, 1986). Die Sprecher der Unterschicht beurteilen also die Nichtstandardvarietäten als negativ – dieselben, die sie am besten beherrschen; hingegen bewerten sie die anerkannten Sprachvarietäten, die sie schlecht beherrschen, positiv. In der Unterschicht hat man also die Tendenz, die eigenen Handlungsweisen abzuwerten, wenigstens im Verkehr mit Personen anderer Sozialklassen. Umgekehrt ist man sich in den dominierenden Klassen bewusst, der Norm zu entsprechen, und man ist so von den andern anerkannt. Und die Einzelperson, die sich absetzt, die verschieden ist, ist weit davon entfernt, ihre anerkannte Stellung zu verlieren, im Gegenteil, sie gewinnt noch an

⁴ Sobald jedoch eine Sprachvarietät nicht mehr das Los einer «niederen» Sozialklasse ist, sobald sie von den Intellektuellen und der Bourgeoisie benutzt und als schützenswertes Kulturgut betrachtet wird, verschwindet das Phänomen der Abwertung. So verhält es sich mit dem Schweizerdeutschen, dem Katalanischen, dem Baskischen, mit mehreren italienischen Dialekten usw.

Prestige. Siehe dazu den Begriff der «distinction» (Unterscheidung), den BOURDIEU (1982) vorschlägt, und seine Hypothese über den treibenden Charakter dieses Phänomens für die Reproduktion der Sprachvarietät.⁵ Der Konformismus oder der Nonkonformismus, der Stolz oder die Scham, anders zu sein – in bezug auf die Sprache wie auch auf weiteres Verhalten – wären also Einstellungen, die mit dem Sozialstatus zusammenhängen und nicht auf individuelle Reaktionen zurückzuführen sind.

Dritte Feststellung: Sprechhandlungen sind vielfältig

Die Sprache wird im Rahmen sehr unterschiedlicher menschlicher Tätigkeiten benutzt und findet an verschiedenen sozialen Orten statt. Sie ist ein Instrument zum Erreichen verschiedenartigster Ziele, die die Menschen im Rahmen ihrer Sozialbeziehungen verfolgen. Man kann also sagen, dass jeder Sprecher vielerlei Sprechhandlungen verwirklicht. Der Vergleich von Texten, die in verschiedenen Kommunikationssituationen (Argumentation, Erzählung, Information usw.) entstanden sind, zeigt, dass die Sprache dabei nicht auf homogene Weise benutzt wird.

Diese Verschiedenheit – nicht zu verwechseln mit dem vorher untersuchten Phänomen der Sprachvarietäten, eine Verschiedenheit, die sich jedoch dazu gesellt – ist in der zeitgenössischen Linguistik weitgehend anerkannt. In den letzten Jahrzehnten sind eine ganze Reihe von Analysen gemacht worden, die das Ziel verfolgen, einige grosse «Texttypen» oder «Diskursarten» zu bestimmen, die dieser Vielfalt zugrunde liegen. Der Versuch, eine solche Typologie zu begründen, steht ebenfalls im Zentrum der Arbeit von Sprachpsychologen wie BRONCKART und der Genfer Gruppe für Sprachdidaktik. Die Perspektive dieser Autoren – die wir teilen – ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich nicht auf die alleinige Analyse der Texte, als Produkte, festlegen, sondern dass sie versuchen, die Prozesse, die im Produktionsakt selbst im Spiel sind, zu verstehen. Eine Darstellung der ersten Arbeiten dieser Gruppe findet sich in BRONCKART et al. (1985).

Zwei wesentliche Bemerkungen müssen gemacht werden, damit man versteht, wie der Begriff der Diskursart von dieser Richtung gegenwärtig entwickelt wird. Erstens: Die «kanonischen Vorgehensweisen» in Sachen Sprache, wie sie bei erfahrenen Schreibern vorkommen, stehen in engem Verhältnis zu gut verankerten Sozialpraktiken einer bestimmten Gemeinschaft und einer bestimmten Epoche. Die produzierten Texte sind also einer sozialen – und nicht nur einer linguistischen –

⁵ Wie BERRENDONNER sagt (in SCHOENI et al., 1988, S. 44), sind die Sprachvariation und die Spannungen, die diese verursacht, durch das Funktionieren der Sozialstruktur als solche bedingt und wirken unweigerlich gegen die homogenisierenden Unterfangen wie z. B. die Schule.

Perspektive gemäss zu analysieren, das heisst, in bezug auf die vorhandenen Parameter⁶ der Kommunikationssituation, da man ja annimmt, dass es die Variablen der Situation sind, die die Textverschiedenheit hauptsächlich bestimmen. Zweite Bemerkung: Die aktuellen Untersuchungen der Genfer Gruppe, die das Planen bestimmter Texte sowie das Dasein oder Fehlen von bestimmten Merkmalen (Tempusformen, Anaphora, Partikel usw.) in diesen Produktionen betreffen, zeigen, dass die grossen diskursiven Kategorien nicht als zwingende Varietäten zu betrachten sind. Die authentischen Texte, die deutlich einer Diskursart angehören (die «textes polaires» von BRONCKART), sind tatsächlich sehr selten. Die meisten Texte hingegen, obwohl zu einer als dominierend zu betrachtenden Art gehörig (zum Beispiel zum informativen Text, wenn es sich um einen Zeitungsartikel handelt), beinhalten Vorgehen verschiedener Diskursarten: erzählen, argumentieren, usw. (siehe BRONCKART, 1992).

Diese Feststellungen haben sehr wichtige didaktische Konsequenzen, und die Genfer Gruppe für Sprachdidaktik zählt nun auch das Erarbeiten einer «Textpädagogik», als direkte Verlängerung der theoretischen Forschung, zu ihren Zielen (BAIN & SCHNEUWLY, 1987; SCHNEUWLY & BAIN, 1993). Wenn die diskursiven Formen vielfältig sind, bedeutet das, dass es nicht genügt, die Schüler mit «dem» Französischen in Kontakt zu bringen (das heisst mit irgendwelchen Texten, die in irgendwelchen Situationen geschrieben wurden; oder auch mit Texten bloss einer Art, Erzählungen zum Beispiel), damit sie «das» Französische lernen. Die Sprache ist nicht «eine», selbst wenn man sich auf das beschränkt, was im Gebrauch einer einzelnen Sprachvarietät, des Standardfranzösischen, vorkommt.

Im Rahmen der Forschungen zur Französischdidaktik, die heute in Genf mit Lehrern zusammen betrieben werden, arbeitet man also an der Diversifizierung der in der Klasse gelesenen und geschriebenen Texte sowie an der Art und Weise, diese anzugehen. Es wird jedoch alles unternommen, um zu verhindern, dass es zu einer Vergötterung der grossen Texttypen kommt und so neue normative Forderungen entstehen (natürlich sind diese Gefahren damit noch nicht überwunden). So wird den Lehrern und Schülern im Rahmen der Arbeiten zu einem speziellen Texttyp immer vorgeschlagen, von authentischen Texten auszugehen, um der Verschiedenheit des diskursiven Funktionierens Rechnung zu tragen. Zudem analysiert man für jeden einzelnen Text die Kommunikationssituation, der er entspricht. Man studiert also nicht «die» Zusammenfassung, um ein Beispiel zu nehmen, die traditionellerweise in der Schule behandelt wird, sondern «mehrere» Formen von Zusammenfassungen,

⁶ Das Ziel der Sprechhandlung, der soziale Ort, wo sie sich abspielt, und die Beziehung zwischen Sprecher und Empfänger sind die Parameter der sozialen Interaktion, die BRONCKART und Mitarbeiter zu unterscheiden vorschlagen.

indem man analysiert, zu welchem Zweck und für welche Empfänger sie geschrieben wurden (BAIN, 1992).

Zweisprachigkeit und Schulschwierigkeiten der Fremdarbeiterkinder

Unserer ersten These gemäss wäre die Zweisprachigkeit in den zeitgenössischen Gesellschaften die Regel, und die Einsprachigkeit wäre die Ausnahme. Es ist jedoch schlecht ersichtlich, wie ein so allgemeiner Tatbestand die Sprachschwierigkeiten oder im allgemeinen die Schulschwierigkeiten einer ganz bestimmten Kategorie von Kindern erklären könnte, nämlich der Kinder der Fremdarbeiter, die sehr jung mit der Sprache des Gastlandes in Kontakt gebracht werden, in der Schule und ausserhalb der Schule, in ebendem Alter, wo die ansässigen Kinder die verschiedenen Sprechweisen ihrer Muttersprache erlernen. Wir haben auch gesehen, dass das sich verändernde Vorherrschen der einen oder andern Sprache für die Zweisprachigkeit bezeichnend ist und dass der Verlust einer Sprache ein Phänomen ist, das bei Zweisprachigen oft beobachtet wurde.

Weder das eine noch das andere dieser Phänomene ist also spezifisch für Fremdarbeiterkinder, selbst wenn sich die Regression der Herkunftssprache bei ihnen sehr klar zeigt (siehe PY, 1981, für eine Funktions- und Systemstudie der Beziehungen zwischen den Sprachen des Fremdarbeiterkindes). Man kann wirklich feststellen, dass die Sprache des Herkunftslandes mehr und mehr die unterlegene Sprache ist, was das sprachliche Repertoire dieser Kinder betrifft, selbst wenn sie Sprach- und Kulturkurse ihres Herkunftslandes besuchen (DOLZ & PUJOL, 1989).

Um diejenigen zu beruhigen, die noch negative Folgen der Zweisprachigkeit befürchten, rufen wir in Erinnerung, dass viele psycholinguistische Untersuchungen über den Früherwerb einer Zweitsprache (eine Zusammenfassung findet man in HAKUTA, 1986) zeigen, dass die kleinen Kinder fähig sind, sich ohne jeden Kontakt mit einem schulischen Unterricht zwei Sprachen schnell und sehr gut anzueignen (ob sie nun den zwei Sprachen seit frühester Kindheit ausgesetzt sind oder ob sie mit der Zweitsprache nach dem Alter von drei Jahren in Kontakt kommen). Man muss jedoch erwähnen, dass sich in den meisten dieser Untersuchungen (über Kinder aus intellektuellen Familien, wobei zudem ein Elternteil häufig der Autor der Studie ist) die Hauptbezugspersonen des Kindes bemühten, mit ihm nur eine Sprache zu sprechen, immer dieselbe; oder dass jede Sprache an bestimmte Situationen (zu Hause, im Kindergarten ...) gebunden war.

Es fehlt hingegen an Analysen des Spracherwerbs bei Kindern, deren Gesprächspartner die Sprachen vermischen. Das häufige Wechseln der Sprachen ist nun aber in der Kommunikation zwischen Zweisprachigen normalerweise gang und gäbe (vor allem, wenn es nicht durch die bewusste Kontrolle eines Sprechers bekämpft wird,

der sich bemüht, den Grundsatz der Einsprachigkeit zu befolgen). Dies kommt – bei den Fremdarbeitern – zu der Tatsache hinzu, dass sie in beiden Sprachen vor allem Nicht-Standard-Sprachvarietäten benutzen. Es ist plausibel, dass Kinder, die einer solchen Situation ausgesetzt sind, Mühe haben, sich zwei verschiedene Standardsprachen anzueignen. Im Lichte dieser Hypothese wäre es interessant, die Sprachstörungen gewisser Fremdarbeiterkinder zu studieren, die in französischsprachigen Schulen beobachtet worden sind. Aber wir möchten unterstreichen, dass eine mögliche Schwierigkeit, die Sprachen zu unterscheiden, nicht der Zweisprachigkeit als solcher zuzurechnen wäre, sondern den herrschenden Normen, die den Gebrauch von Standardvarietäten vorschreiben und das Vermischen der Sprachen verbieten.

Um die Begriffe zu klären, schlagen wir nun vor, auf die Zweisprachigkeit als Erklärung der Sprach- und Schulschwierigkeiten der Fremdarbeiterkinder zu verzichten.⁷ Es können jedoch, aufgrund der obigen Feststellungen 2 und 3, andere Hypothesen formuliert werden.

Die Einstellungen von Emigranten gegenüber der Sprache

Wegen ihrer häufig nur rudimentären Schulbildung und der Sozialkontakte, die sie pflegen, benützen die Fremdarbeiter vor allem Varietäten der Unterschicht, die stark von den Dialekten ihrer Herkunftsregion beeinflusst sind. Sie haben nur eine beschränkte Praxis der offiziellen Sprache ihres Landes, wessen sie sich auch bewusst sind. Was die Sprache des Gastlandes betrifft, benutzen diese Erwachsenen vor allem eine Sprachvarietät, die für Fremdarbeiter typisch ist (die Art und Weise ist dabei überhaupt nicht einheitlich) und meistern die offizielle Sprache nur sehr unvollständig. Dies löst bei ihnen in den Sozial- und Sprachkontakten mit offiziellem Charakter ein Gefühl der Unsicherheit aus. Dieses Gefühl ist im Gastland um so stärker, als ähnliche Situationen in der Heimat schon Probleme geboten haben. Es wäre einfach zu zeigen, dass die Elite eine ganz andere Beziehung zu den offiziellen und anerkannten Sprachvarietäten hat, da ihr Sozialstatus sie auf diese Umgangsformen vorbereitet.

Was passiert bei den Kindern? Die psycholinguistischen Studien erlauben zu sagen, dass sich die jungen Zweisprachigen mit drei oder vier Jahren bewusst sind, es mit zwei Sprachen zu tun zu haben. Es ist jedoch erwähnenswert, dass dieselbe Situation schon sehr früh von den Kindern verschiedener sozialer Herkunft als Trumpf oder als

⁷ Und wenn die Zweisprachigkeit nicht schuld ist, bedeutet dies, dass alles, was in der Schule und im Gastland in Richtung Akzeptieren und Schätzen der Herkunftssprache geht, auf die Entwicklung der Fremdarbeiterkinder nur positive Auswirkungen haben kann. Überlegungen zu diesen Aspekten würden den Rahmen dieses Artikels sprengen.

Makel erlebt wird. Gewisse Kinder sind tatsächlich stolz auf ihre Zweisprachigkeit, stehen dazu und stellen sie sogar zur Schau. Das ist eine weitverbreitete Haltung in den Oberschichten. Die umgekehrte Haltung ist hingegen bei den Fremdarbeiterkindern häufig: sie weigern sich, die Herkunftssprache zu sprechen, das heisst, sie weisen – aus Konformismus – eines der klarsten Merkmale ihrer Andersartigkeit gegenüber den ansässigen Kindern zurück. Man kann sich denken, dass die vorhandene – und selbst vorgenommene – Abwertung dessen, was sie von andern unterscheidet, Unsicherheit, Schuld- und Ambivalenzgefühle auslöst, was die Entwicklung einer harmonischen Familiendynamik nur behindern kann.

Die Tatsache, dass die Fremdarbeiterkinder die Wertschätzungen und sozialen Einstellungen über die Sprache sehr früh übernehmen, was eine negative Einstellung ihrer Zweisprachigkeit gegenüber zur Folge hat ⁸, scheint also eine der Komponenten der Schwierigkeiten dieser Kinder zu sein.

Gedanken zur Bestimmung der Sprachgewohnheiten der Unterschichten (und der Fremdarbeiter)

Unserem dritten Postulat gemäss beherrscht jeder Sprecher sehr verschiedenartige Sprachvarietäten. Des weiteren ist es zweifellos so, dass die effektiven Sprachtätigkeiten eines Individuums und das Ausmass, in welchem es sie beherrscht, von der sozialen Position abhängen und von den Kontexten, in denen es sich normalerweise bewegt. Zurzeit verfügt man noch nicht über kontrastive Analysen der Sprachgewohnheiten verschiedener Sozialgruppen. Ich werde mich daher darauf beschränken, einige Hypothesen zu diesem Thema zu formulieren.

Erstens ist es wahrscheinlich, dass man in den Unterschichten – und speziell bei den Fremdarbeitern – häufiger den Dialog als den Monolog pflegt, vor allem beim Sprechen. Man ist nämlich oft in einem Sozialkontakt, wo das Gespräch nach und nach konstruiert wird, dank der kombinierten Interventionen mehrerer Teilnehmer. Nur wenige Personen sind es gewohnt, einen Monolog zu halten, ausser natürlich Sprachspezialisten. Aussagen dieser Art sollten natürlich besser fundiert sein. Beim Sprachverstehen liegen die Dinge etwas anders. Wenigstens im Bereich des Mündlichen ist jedermann durch Radio und Fernsehen mehr oder weniger langen von einer einzigen Person geplanten Texten ausgesetzt (was im Bereich des Schriftlichen natürlich nicht vorkommt). Aber es ist wahrscheinlich, dass nicht alle Kategorien von Empfängern sie auf dieselbe Art und Weise verstehen. Man ist unglücklicherweise

⁸ Dieses Phänomen wird auch als «subtraktive Zweisprachigkeit» bezeichnet (die der «additiven Zweisprachigkeit» gegenübersteht).

weit davon entfernt, Instrumente zu haben, die das Verstehen der verschiedenen Hörer in solch komplexen Situationen zu analysieren erlauben.

Zweitens ist zur Beherrschung des schriftlichen Codes zu sagen, dass ein völliges Fehlen von Schulbildung selten ist. Ein rudimentäres Lernen, dem eine sehr beschränkte Praxis des Lesens folgt, ist jedoch nicht selten. Und in diesem Falle handelt es sich um ein Lernen, das auf das Dechiffrieren zentriert ist und nicht auf das Entwickeln von Strategien, die das Erkunden verschiedener Textsorten ermöglichen. Was die Tätigkeit des Schreibens betrifft, wird sie bei gewissen Erwachsenen mit geringer Schulbildung um so weniger ausgeübt, als diese das Schriftliche mit der Standardsprache gleichsetzen (der gegenüber sie sich unsicher fühlen). Ausserdem erfordert das Produzieren eines einigermaßen gut aufgebauten schriftlichen Textes die Fähigkeit, ihn zu konstruieren, seine Teile in bezug auf ein Ziel und einen abwesenden Empfänger zusammenzufügen. Wir haben nun eben gesehen, dass allein dieses Planen eines Textes an sich schon dem, der es selten tut, ein Problem bietet. Es scheint also in verschiedenen sozialen Milieus sowohl eine ungleiche Praxis als auch ein ungleiches Meistern des Lesens und Schreibens zu geben. Verschiedene Forscher haben in letzter Zeit den Gebrauch der Schriftsprache durch Arbeiter und andere Berufsgruppen (HACKI-BUHOFFER, 1985; HACKI-BUHOFFER, im Druck) und die sozialen Repräsentationen des Schreibens (DABENE, 1988; BOURGAIN, 1989) analysiert.

Drittens kann man vermuten, dass Sprecher der Unterschicht nur ausnahmsweise mit gewissen diskursiven Funktionen konfrontiert sind: sie haben kaum Kontakt mit wissenschaftlichen Texten; sie sind auch nicht gezwungen, Erklärungen zu liefern, wie sie in pädagogischen Schriften vorkommen usw. Die «kanonische Art und Weise des Vorgehens» in diesen Situationen wird nicht beherrscht. Was eine ganz andere diskursive Art, die Argumentation, betrifft, so wird diese zweifellos öfter praktiziert. Sollte man jedoch nicht zwischen argumentierendem Monolog und argumentierenden Sequenzen, die in einen Dialog zwischen Gesprächsteilnehmern eingefügt sind, unterscheiden? Die Planung solcher Sequenzen ist natürlich einfacher. Dazu fehlen die Untersuchungen ebenfalls.

Heben wir noch eine vierte Dimension hervor, in der der Unterschied zwischen Sprachhandelnden mit verschiedenen Gewohnheiten bedeutend sein muss: das Nachdenken über Sprachphänomene. Das bewusste Leiten kann sowohl beim Verstehen als auch beim Planen eines Textes auftreten, oder auch nicht, und dies in der bekannten Sprache oder in jener, die gerade gelernt wird. Zweifellos ist die Fähigkeit, sich die laufende sprachliche Aktivität auszudenken, das Resultat diskursiver Praktiken; sie ist jedoch auch ein bevorzugtes Instrument beim Erlernen neuer diskursiver und sprachlicher Fähigkeiten.

Die in der Schule erwarteten Sprachpraktiken

Das Kind muss die Standardvarietät im Register der Sprachvarietäten seiner Umwelt gut erkannt und erarbeitet haben. Es muss zusätzlich fähig sein, verschiedene allein geplante Texte – mündliche und schriftliche – zu verstehen, aber auch herzustellen. Einen Dialog in einem bestimmten Zusammenhang (über Ereignisse, die sich in dem Moment abspielen und die Gesprächspartner berühren) zu führen, ist, ausser in den unteren Klassen, wenig geschätzt. Man muss sprachlich «eine andere Welt» zu schaffen wissen, wie im Märchen. Man muss vor allem ein abstraktes Thema abhandeln können und solche Texte verstehen können; und dies schon in den unteren Klassen, wenn man an die Erklärungen oder die schulischen Aufgabenstellungen denkt. Und schliesslich, um zu verstehen und zu produzieren, muss man sich all der Merkmale zu bedienen wissen, die den Aufbau dieser komplexen Texte kennzeichnen (ihre Aufmachung, die Morphosyntax und den Wortschatz).

Die Schule behandelt nun aber die verschiedenen diskursiven Arten nicht systematisch. Jeder konstruiert sein Können, indem er in den Sprachproduktionen schöpft, die er antrifft, und dies oft ohne ausdrückliches Eingreifen des Lehrers. Darin liegt unserer Meinung nach einer der wichtigen Gründe für die sprachlichen und schulischen Schwierigkeiten gewisser Unterschicht- und Fremdarbeiterkinder. In ihren Familien sind sie eben wirklich nicht so oft wie in andern Schichten im Kontakt mit den diskursiven Funktionsweisen, die in der Schule erwartet werden.

Schlussfolgerungen

Ich habe vorgeschlagen, die Schulschwierigkeiten der Fremdarbeiterkinder – in den Bereichen, in denen die Sprache auftritt – im Lichte zweier Phänomene zu sehen: einerseits der Einstellung der Fremdarbeiterfamilien der Sprache und den benutzten Sprachvarietäten gegenüber; andererseits gegenüber den Sprachgewohnheiten, die in diesem Milieu vorherrschen. Dieser Vorschlag soll dazu beitragen, dass man aufhört, die Zweisprachigkeit und damit letztlich das individuelle psychische Funktionieren des zweisprachigen Kindes negativ zu werten, und dass man sich mehr interessiert für die soziale Determiniertheit der Phänomene, die man zu erklären versucht. Denn die Einstellungen der Emigrantenfamilien sind tatsächlich auf die herrschenden sozialen Wertungen zurückzuführen, und die Sprachgewohnheiten sind eine Folge der Rolle und der sozialen Stellung der Sprecher.

Was die Einstellung der Schule betrifft, so sagt man seit langem, dass sie die Kinder der Oberschichten bevorzugt. Eine Feinanalyse, wie dies passiert, steht noch aus, wenigstens was die Sprachpraktiken betrifft. Einige Forschungsbereiche, die in diese Richtung weisen, habe ich angegeben.

Teil 3

Schule und interkulturelle Erziehung

Teil 3: Schule und interkulturelle Erziehung

Einleitung: *Pierre Dasen*

In diesem dritten Teil des Buchs – nach der Erforschung der soziologischen, geschichtlichen, demographischen und politischen Kontexte, nach den Überlegungen zur kulturellen Vielfalt und ihren pädagogischen Konsequenzen, nach Erörterung der linguistischen Fragen auch – sind wir am Punkt angelangt, wo wir uns fragen müssen, welche Herausforderungen für die Schule sich aus der kulturellen Vielfalt ergeben. Nicht dass die vorhergehenden Teile den Bereich der Schule noch nicht berührt hätten, das ist klar; so haben wir beispielsweise in der Analyse der Geschichte der interkulturellen Erziehung gesehen, wie nach und nach eine Verschiebung des Interesses von Fragen der Einschulung und der Integration (oder gar der Assimilation) der Fremdarbeiterkinder in Richtung auf eine interkulturelle Pädagogik eingetreten ist. Eine interkulturelle Pädagogik, die sich an die Gesamtheit der Schüler richtet, ungeachtet ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der Zugezogenen oder der Einheimischen. Wir haben auch gesehen, in welche Richtung sich die schweizerische Bildungspolitik in den letzten Jahren entwickelt hat, insbesondere vor dem Hintergrund der europäischen Herausforderung. Im folgenden Teil wollen wir uns nun einige konkrete Beispiele interkultureller Pädagogik ansehen, wie sie in der pädagogischen Praxis und insbesondere in der Lehrerbildung realisiert worden sind.

Wir haben nur eine kleine Zahl von Beispielen aus der schulischen Praxis versammelt. Der Beitrag von *Silvia Hüsler-Vogt* zeigt, dass sich die Fragen der Integration von Kindern aus anderen Kulturen, der kulturellen Identität, des Respekts vor fremden Sprachen und des Zweitsprachlernens schon früh stellen – institutionell gesehen schon im Kindergarten. Dieser Text zeigt wie der darauf folgende von *Elisabeth Zurbriggen*, der die Primarstufe betrifft, dass sich eine interkulturelle Pädagogik auch ganz zentral darum kümmert, dass sich die ausländischen Kinder wohlfühlen, wenn sie in unsere Schulen kommen, und dass die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler in der Fähigkeit trainiert werden muss, der Vielfalt und der Andersartigkeit mit Respekt zu begegnen.

Beim Thema der Aufnahme von Kindern aus anderen Kulturen in unsere Schulen hätten wir noch viele wichtige Fragen anschneiden können; einige dieser Fragen sind in den letzten Jahren von einer Forscherequipe aufgegriffen worden, die in den Genfer Schulen tätig ist (DASEN et al., 1991). Die Projekte dieser Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind nicht in das vorliegende Buch eingegangen; wir halten es

aber für sinnvoll, sie kurz zu skizzieren. Die Forscher sind beispielsweise der Frage nachgegangen, wie die Lehrerin oder der Lehrer in den unmittelbar auf die Ankunft neuer ausländischer Kinder folgenden Wochen den wirklichen Kompetenzstand dieser Kinder einschätzen kann. Häufig treffen die ausländischen Kinder, unabhängig von Qualität und Grad ihres vorausgegangenen Schulbesuchs, mit einer beträchtlichen Menge von Wissen in der schweizerischen Schule ein: mit Wissen jedoch, das sie nicht zur Geltung bringen können oder das vielleicht auch nicht dem Wissen entspricht, das hierzulande in der Schule gefragt ist. Ob dieses Vorwissen nun die Mathematik betrifft (SAADA, 1991) oder die Muttersprache (PERREGAUX, 1991), eine korrekte Einschätzung dieser Wissensbestände durch den Lehrer trägt dazu bei, dass beim Kind nicht nur Lücken und Schwierigkeiten geortet werden sondern dass es angemessen eingeordnet wird, was zu seinem Selbstwertgefühl beiträgt und auch Brücken für Kontakte und Kommunikation schaffen hilft.

In allgemeinerer Betrachtungsweise legen DASEN et al. (1991) Nachdruck auf die Feststellung, dass im Lichte der interkulturellen Psychologie besehen (SEGALL et al., 1990), die anzutreffenden Wissenslücken eher in Begriffen des Andersseins als des Mangels zu interpretieren sind. Eine solche Sichtweise schliesst auch gar nicht aus, eine kompensatorische Strategie zu entwerfen und zu verfolgen, die dem Ankömmling die Mittel in die Hand gibt, sich an die Anforderungen seiner neuen Umgebung anzupassen. Der Unterschied besteht darin, dass diese «Sonderbeschulung» auf eine andere Art gesehen und damit auch erlebt wird: indem sie das «Problem» nicht beim ausländischen Schüler und den ihm eigenen Defiziten und Mängeln sucht und findet, sondern es auf einer institutionellen Ebene ansiedelt. Längerfristig gesehen, müsste man eher von der Institution Schule verlangen, dass sie sich der neuen, mehrkulturellen Situation anpasst, statt dass sie die Kinder dazu zwingt, sich an eine insuläre monokulturelle schulische Realität anzugleichen.

In einer Reihe von Fallstudien haben diese Forscher anhand der Beispiele portugiesischer Migranten (DIAS FERREIRA, 1991) oder iranischer Asylbewerber (BERTOUD-AGHILI, 1991) auch deutlich gemacht, wie unterschiedlich die Vorstellungen sind, welche die verschiedenen Akteure (Eltern, Klassenlehrer, Stützlehrer usw.) von der Lage und der Lebenswelt der neu angekommenen Schüler hegen. Insbesondere beurteilen Stützlehrkräfte, die sich einen viel besseren Einblick in die Eigenarten ihrer Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien verschaffen können, diese Kinder viel positiver, sowohl was das Lernverhalten wie auch was die schulischen Potentiale anbelangt.

In ihren zusammenfassenden Betrachtungen unterstreichen DASEN et al. (1991) die Wichtigkeit der Lehrergrund- und -weiterbildung. Dieselben Schlüsse lassen sich aus den Beiträgen ziehen, welche den dritten Teil des hier vorliegenden Buches bilden.

Vittoria Cesari zeigt, wie eine interkulturelle Lehrerbildung durch das Centro pedagogico-didattico der Italienischen Botschaft gefördert worden ist – eine Institution, die es inzwischen leider nicht mehr gibt, deren Geist aber in der Zeitschrift «InterDialogos» weiterhin weht. Der Artikel von *Markus Truniger* legt dar, was im Kanton Zürich geleistet worden ist, einem Kanton, der oft eine Pionierrolle gespielt hat, etwa indem er Studienreisen organisiert, auf welchen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in direkten Kontakt mit den herkömmlichen Lebensweisen der Migranten treten konnten. Dieses Zusammentreffen mit Lebenswirklichkeiten soll, so der Autor, eher auf der Ebene der Einstellungen seine Wirkungen zeitigen als auf der Ebene des Wissens. Die «Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire» in Genf haben neulich eine ähnliche Praxis eingeführt, die auf Austausch zukünftiger portugiesischer und schweizerischer Lehrer basiert, und ein Forschungsprojekt beschäftigt sich gegenwärtig mit der Frage, welchen Einfluss ein derartiger Austausch (nebst anderen Massnahmen) bezüglich der Einstellungen zu kulturellen Unterschieden haben kann. Truniger insistiert auch – völlig zu Recht, wie uns scheint – auf der Wichtigkeit, bei der Ausbildung der Lehrerbildner einzusetzen, und dies völlig unabhängig vom Fach, auf welches sich diese spezialisiert haben mögen; interkulturelle Pädagogik soll ja nicht ein neues Fach, eine Domäne für sich werden, sondern eine Perspektive, die in alle Fächer und Lerngegenstände eingeführt wird.

Was konkrete Bildungsaktivitäten betrifft, welche auf das Erleben und die Einstellungen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer Einfluss nehmen könnten, so schlägt *Micheline Rey* eine interessante Möglichkeit vor, welche die Stammbäume der Lehramtskandidaten ins Spiel bringt und bewusst machen soll, wie stark wir alle vom Phänomen der Migration auch in unserer persönlichen Biographie oder unserer Familiengeschichte betroffen sind. *Charles Muller*, ein weiterer Pionier der interkulturellen Pädagogik, dem es gelungen ist, eine interkulturelle Perspektive in der Neuenburger Lehrerbildung zu institutionalisieren, fordert uns in seinem Beitrag auf, die Ausbildung der Lehrer zu einer interkulturellen Pädagogik vor dem Hintergrund der politischen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen und insbesondere vor dem der Chancengleichheit im Bildungswesen zu sehen, womit er auch eine Brücke zum ersten Teil des Buches schlägt.

Wenn man sich – wie wir es in diesem Teil des Buchs tun – mit den pädagogischen Fragen im Zusammenhang mit der Beschulung von Kindern aus anderen Ländern und Kulturen auseinandersetzt, mit der Art, wie Lehrerinnen und Lehrer die Ankunft dieser Kinder in ihren Klassen erleben, mit den Strategien des Lehrpersonals, der vorhandenen kulturellen Vielfalt im Unterricht Rechnung zu tragen, mit der Möglichkeit, diese Vielfalt eher als Bereicherung denn als Problem zu betrachten, so begibt man sich notwendigerweise auf eine mikrosoziologische Ebene, wo identitäts-

bezogenes Erleben bedeutsam ist und wo kulturelle Verschiedenheit ihre Spuren in den zwischenmenschlichen Interaktionen hinterlässt. Eine Analyse auf diesem Niveau widerlegt nicht die – aus makrosoziologischer Perspektive gemachte – Feststellung von Walo Hutmacher (im ersten Teil des Buchs), längerfristig und auf den schulischen Erfolg bezogen sei die nationale Herkunft ohne Belang, da alles eine Frage der gesellschaftlichen Schichten sei. Die beiden Arten von Analyse ergänzen sich eher, als dass sie sich ausschliessen: je nach Ebene der Analyse treten eher die sozioökonomischen Variablen oder die kulturellen Dimensionen in den Vordergrund, ohne dass die einen die anderen ausschliessen müssten.

Die sechs Beiträge dieses dritten Teils beziehen sich alle auf schweizerische Gegebenheiten, aber natürlich sind die Fragen einer interkulturellen Pädagogik und einer entsprechenden Ausbildung des Lehrkörpers, die sich in den letzten Jahren immer deutlicher gestellt haben, eine Angelegenheit aller multikulturellen Gesellschaften. Um einen breiteren Überblick zu gewinnen, kann sich die interessierte Leserschaft mit Fachzeitschriften behelfen (z. B. Multicultural Education Abstracts), sich einer Vereinigung anschliessen wie etwa der IAIE (International Association for Intercultural Education) oder der ARIC (Association pour la recherche interculturelle), InterDialogos abonnieren oder eines der zahlreichen zu diesem Thema erschienenen Werke lesen (etwa REY, 1984; ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986; DINELLO & PERRET-CLERMONT, 1987; OECD / CERI, 1987a; OUELLET, 1991). Jede dieser Vorgehensweisen wird dem Interessierten die Breite der gegenwärtigen Reflexion und Diskussion aufzeigen und ihm zugleich bewusst machen, ein wie langer Weg noch zurückzulegen ist – in der Schweiz wie anderswo.

Möglichkeiten interkultureller Erziehung im Kindergarten – praktische Hinweise

Silvia Hüsler-Vogt

An eine interkulturelle Erziehung im Kindergarten werden folgende Postulate gestellt:

- Kindergärtnerinnen aus den Herkunftsländern der Kinder einbeziehen und mit ihnen zusammenarbeiten;
- allen Kindern ermöglichen, sich der Gruppe zugehörig zu fühlen (auch wenn einige Kinder andere Sprachen sprechen, andere «Znüni» dabei haben, andere Spiele kennen, anders aussehen und überhaupt ganz andere Erfahrungen mitbringen);
- die Kinder erleben lassen, dass sie mit ihren kulturellen Erfahrungen den Kindergartenalltag mitprägen können;
- die Muttersprache der Kinder ernst nehmen.

Der Einbezug und die Zusammenarbeit mit ausländischen Kindergärtnerinnen lässt sich zurzeit aber nur sehr mühsam verwirklichen. Die Angst vor «fremden Frauen» im Kindergarten ist bei den Behörden noch zu gross.

Ich möchte einige Projekte, die in diese Richtung weisen, kurz vorstellen und anschliessend einige Vorschläge für den Kindergartenalltag machen.

Projekt «Zusammenarbeit zwischen schweizerischen Kindergärtnerinnen und dem italienischen 'Asilo'»

(organisiert vom Centro pedagogico-didattico unter der Leitung von Silvia Hüsler)

In den etwa 80 italienischen Kinderkrippen (Asili) in der Schweiz werden vorwiegend italienische Kinder, aber auch Kinder anderer Nationalität, tagsüber betreut. Im Kindergartenalter besuchen die Kinder vom Asilo aus den Kindergarten.

Von Kindergärtnerinnen wurde nun immer wieder beobachtet, dass sich die Asilo-Kinder nicht in die Kindergartengruppe integrierten. Entweder tauchten sie als geschlossene Asilo-Gruppe auf und kamen nur wenig in Kontakt mit den anderen Kindern, oder, wo die Asilo-Kinder auf verschiedene Kindergärten verteilt wurden,

blieben sie als stille oder auch störende Einzelwesen am Rande der Klasse. Zudem wurde von den Kindergärtnerinnen bemängelt, dass die Kinder Mühe hatten beim Deutschlernen.

Aus dieser Ausgangslage heraus wurde in den Asili von Schaffhausen, Kloten und Appenzell mit einem Projekt die Zusammenarbeit zwischen Asilo und Kindergarten angeregt. Die Kindergärtnerinnen und die Kolleginnen vom Asilo trafen sich zu regelmässigen Sitzungen. Informationen, Lieder, Geschichten und Bilderbücher wurden ausgetauscht. Missverständnisse konnten beseitigt werden. Gemeinsam besprachen sie ihre Arbeiten und planten gegenseitige Besuche mit den Kindern.

Alle Kindergartenkinder waren vom Besuch im Asilo beeindruckt. Sie lernten die Betreuerinnen der Asilo-Kinder kennen und konnten sich den Tagesablauf mit frühem Aufstehen, Mittagsschlaf und gemeinsamem Mittagessen vorstellen. Im Kindergarten wurden Puppenecke und Puppenstube zu «Asili» umfunktioniert. Die Kindergärtnerinnen erzählten eine Geschichte, die von einem Asilo-Kind handelte; die Asilo-Kinder brachten den Kindergartenkindern italienische Lieder bei.

Am Ende des Projektes stellten die Kindergärtnerinnen fest, dass sich die Stellung der Asilo-Kinder wesentlich verbessert hatte. Sie fühlten sich durch die Kindergärtnerinnen und die anderen Kinder akzeptiert und erzählten auch von sich aus vom Asilo, was vorher nie vorgekommen war. Die Kindergärtnerinnen ihrerseits waren in der Lage, die täglichen Erfahrungen der Asilo-Kinder einzubeziehen; diese wurden nicht mehr übergangen.

Projekt «Zusammenarbeit mit ausländischen Kindergärtnerinnen»

(Das Projekt wurde von Kindergärtnerinnen des Schulkreises Limmattal in Zürich ausgearbeitet, deren Klassen alle einen Ausländeranteil von 70–100% aufweisen. Das Projekt konnte aber bis heute nicht verwirklicht werden; es steht vorläufig nur auf dem Papier.)

Vorgesehen sind

- eine Zusammenarbeit mit ausgebildeten ausländischen Kindergärtnerinnen (aus den gleichen Ländern wie die Kinder) an einzelnen Tagen oder Halbtagen im Kindergarten;
- ihre Mithilfe bei der Planung der Kindergartenarbeit;
- ihre Mithilfe bei der Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern.

Ziele der Zusammenarbeit sind

- Unterstützung der Kinder beim Aufbau einer bikulturellen Identität;
- muttersprachliche Förderung der Kinder;

- Entlastung der Kindergärtnerin, damit sie für einzelne Kinder mehr Zeit findet;
- vermehrte und bereicherte interkulturelle Tätigkeit mit Liedern, Versen, Geschichten und Spielen;
- Intensivierung und Verbesserung der Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern.

Projekt «Zusammenarbeit mit türkischen Kindergärtnerinnen»

(Träger: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich; Durchführung: Barbara Sträuli und Silvia Hüsler; Projektdauer: Februar bis Mai 1989).

Zwei türkische Kindergärtnerinnen arbeiteten von Februar bis Mai 1989 in je einem Zürcher Kindergarten mit hohem Anteil an türkischen Kindern jeweils die eine Hälfte der Woche mit.

Die schweizerischen Kindergärtnerinnen bereiteten die Programme gemeinsam mit den türkischen Kolleginnen vor. Die Verantwortung lag aber weiterhin bei der schweizerischen Kindergärtnerin.

Die türkischen Kindergärtnerinnen haben die Klassen türkische Lieder und Spiele gelehrt und einmal auch eine Geschichte auf türkisch erzählt (wobei auch die nicht-türkischen Kinder sehr interessiert zuhörten). Sie beteiligten sich auch am Mundartkurs und haben die Kinder beim Erlernen der Zweitsprache wesentlich unterstützt.

Die beiden türkischen Kindergärtnerinnen wurden von den türkischen Kindern, aber auch von allen anderen sehr geschätzt. Besonders interessant war es für die Kindergärtnerinnen zu beobachten, wie die türkischen Kinder an Sicherheit gewannen. Es konnten auch Konflikte zwischen türkischen Kindern aufgegriffen und gelöst werden (ein Kind wurde von den anderen Türken nicht akzeptiert, weil es Schweinefleisch ass).

Zusammenarbeit zwischen Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen in heimatlicher Sprache und Kultur auf Kindergartenstufe

(Diese Zusammenarbeit findet nicht im Rahmen eines Projektes, sondern auf privater Basis statt)

An einzelnen Orten werden bereits im Vorschulalter Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Rahmen von Spielgruppen angeboten. Diese Kurse sind sehr wichtig, weil sie das Kind beim Erwerb der Muttersprache unterstützen, was ihm (unter anderem) beim Aufbau der Zweitsprache sehr hilfreich ist. Dabei kommt es hie und da, ähnlich wie in den vorher beschriebenen Projekten, zu Zusammenarbeit zwischen der schweizerischen Kindergärtnerin und der ausländischen Lehrerin.

Leider sind interkulturelle Projekte im Kindergarten vorderhand Einzelfälle; zudem sind sie alle zeitlich und räumlich beschränkt geblieben.

Folgende Anregungen lassen sich in jedem Kindergarten verwirklichen:

Einbezug der Alltagserfahrungen ausländischer Kinder

Kindergärtnerinnen haben oft wenig Kenntnisse über das, was ihre ausländischen Kindergartenschüler zu Hause erleben, sehen und lernen. Diese Erfahrungen werden deshalb kaum angesprochen. Ausländische Kinder verhalten sich daher oft passiv oder werden aggressiv, weil sie nichts Konstruktives beitragen und den Kindergartenalltag nur wenig mitprägen können.

Kindergärtnerinnen müssen sich damit auseinandersetzen, wie ihre Schüler aufwachsen und was ihnen und ihren Familien wichtig ist, um so den Kindern zu ermöglichen, die eigenen Erfahrungen auch einzubringen und sich der Klasse zugehörig zu fühlen.

Einbezug der Muttersprache

Im ersten Moment erleben fremdsprachige Kinder im Kindergarten eine Enttäuschung: die Muttersprache nützt ihnen nichts.

Die Kinder sollen gleichzeitig mit dem Deutschlernen immer wieder erleben, dass ihre Muttersprache dennoch akzeptiert und nicht verachtet, und schon gar nicht verboten ist.

Beispielsweise können Verse und Lieder in den verschiedenen Muttersprachen gelehrt werden, was meistens von der ganzen Klasse gern aufgenommen wird. Oder Geschichten: es wird oft als sehr positiv erlebt, wenn ein Elternteil oder ein älteres Geschwister im Kindergarten eine vorher auf deutsch erzählte Geschichte noch in der Muttersprache vorliest. Die Kinder erleben dabei ihre Muttersprache als akzeptiert. Sie sehen, dass sich auch die anderen Kinder dafür interessieren. Zudem verfügen sie dann wirklich über die Geschichte und können mitdiskutieren oder sie im Rollenspiel umsetzen.

Interkulturelle Themen im Alltag

Neben Themenwochen zu einzelnen Ländern ist es wichtig, dass bei jeder Gelegenheit versucht wird, die Vielfalt zu zeigen. So kann beim Thema «Zaubern» ein spanischer Zauberer mit einem spanischen Zauberspruch Dinge verwandeln. Auch

Bären und Puppen können zweisprachig sein. Im Stall können neben den Kühen auch Ziegen und Schafe (wie sie vielleicht die Grossmutter in Kalabrien besitzt) stehen.

Die Kindergarteneinrichtung und die Spielgegenstände müssen der multikulturellen Kindergruppe entsprechen.

Zwei Fragen an die Forschung

Interessant wäre die Beantwortung folgender Fragen durch die Forschung:

- Wie wirkt sich eine gezielte Förderung fremdsprachiger Kinder in der Muttersprache innerhalb des deutschschweizerischen Kindergartens kurz- und langfristig auf die muttersprachliche Kompetenz aus? (Einige Antworten dazu finden sich im zweiten Teil dieses Buches; Anm. d. Hrsg.)
- Welche Wirkung hat die Förderung der Ausländerkinder in der Muttersprache auf den Erwerb des Schweizerdeutschen (kurz- und langfristig)? *(Auch dazu finden sich einige Antworten im zweiten Teil dieses Buches.)*

Eine interkulturelle Bibliothek

Elisabeth Zurbriggen

Die interkulturelle Pädagogik ist ein Bereich in voller Entwicklung, dies als Reaktion auf die gegenwärtige Situation des Bildungswesens. In den letzten Jahren sind die unterschiedlichsten Projekte in Angriff genommen worden. Ein Beispiel dafür ist die Bibliothek der Primarschule Meyrin-Livron im Kanton Genf. Seit 1985 ist sie nach Gesichtspunkten der Interkulturalität organisiert und wird entsprechend verwaltet.

Die zugrundeliegende Idee ist, dass die Vielfalt der Kulturen, die an der Schule vertreten sind, dem schulischen Leben Nutzen bringen und es bereichern können. Alle Klassen gehen einmal wöchentlich in die interkulturelle Bibliothek, wo sie an verschiedenen Aktivitäten teilnehmen, die vor allem die Kinderliteratur, die Fähigkeit, sich auszudrücken, die Geographie und die Fächer im kreativen Bereich betreffen.

Die Aktivitäten sind darauf angelegt, die Kenntnisse der Kinder zu erweitern und das gegenseitige Verständnis zu fördern. Sie sollen es den Kindern ausländischer Herkunft auch erleichtern, sich bezüglich ihrer kulturellen Zugehörigkeit einzuordnen und sich besser ins Schulleben zu integrieren.

Verschiedene dieser Aktivitäten haben zum Ziel, die Kenntnisse des Schülers in seiner Herkunftssprache nutzbar zu machen. Die Sprache ist ein wichtiges Element der Kultur, und ihre Benutzung hilft vermeiden, dass man einem unangebrachten Folklorismus verfällt oder sich in Clichés verstrickt. Oft werden vor der ganzen Klasse in einer anderen Sprache als Französisch Geschichten vorgetragen. In solchen Fällen wird eine Sprache geringer Komplexität verwendet, oft unterstützt durch visuelle Hilfen, um das Verstehen aller zu erleichtern. Wörter in Fremdsprachen werden oft durch die ganze Klasse ausgesprochen, etwa in Lernspielen, Gedichten oder Abzählversen. Zudem werden Bücher in den verschiedenen Sprachen wie auch zweisprachige Bücher vorgestellt und den Kindern ausgeliehen.

Diese Aktivitäten bezwecken nicht die Vertiefung der Kenntnisse der Ausländerkinder in ihrer Muttersprache, sondern vorerst einmal eine Legitimierung und Aufwertung ihrer Zweisprachigkeit. Wenn solche Kinder in der Schule Wertschätzung für ihre Herkunftssprache erfahren, wird es ihnen leichter fallen, diese Sprache zu

Hause zu sprechen, was sich günstig auf die Atmosphäre in der Familie auswirkt. Zudem steigern diese Tätigkeiten die Motivation der einheimischen Kinder, eine Fremdsprache zu lernen.

Diese interkulturellen Aktivitäten tragen auch auf anderen Ebenen Nutzen. Durch den Kanal der interkulturellen Bibliothek hat sich die Schule insgesamt den Familien von Ausländerkindern stärker geöffnet. Von Zeit zu Zeit übernehmen Eltern die Animatorrolle oder helfen zumindest bei der Vorbereitung aktiv mit. Eine regelmässige Zusammenarbeit hat sich auch mit den Lehrern der von den Konsulaten organisierten Kurse in Sprache und Kultur der Herkunftsländer eingespielt.

Ein weiteres Produkt der Aktivitäten ist das Dossier «Arc-en-ciel», eine Sammelmappe mit Anregungen zu interkulturellen Aktivitäten mit Primarschülern. Die einzelnen Blätter der Mappe gruppieren sich um vier Themen: Sprachen und ihre Alphabete – Italien – Spanien – Portugal. Alle angeregten Aktivitäten haben explizit einen Bezug zum westschweizerischen Lehrplan.

Bisher haben vor allem die Lehrer/-innen und Schüler/-innen der Schule von Livron von Aktivitäten dieser Art profitiert. Es wäre aber durchaus möglich und sinnvoll, dass weitere Kreise des Bildungswesens die hier gemachten Erfahrungen verwerten würden. Die Aktivitäten im Rahmen der interkulturellen Bibliothek erbringen den Nachweis – falls ein solcher überhaupt noch nötig sein sollte –, dass eine interkulturelle Pädagogik im Rahmen jedes Schulfachs möglich ist. Jeder Methodiklehrer könnte seine Disziplin systematisch in einer interkulturellen Dimension ansiedeln und den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern die Instrumente auf den Weg geben, die es ihnen erlauben, ihre multikulturellen Klassen in einer entsprechenden Perspektive zu unterrichten.

Eine Zusammenarbeit zwischen Lehrern und akademisch gebildeten Forschern wäre ebenfalls wünschenswert, um über die subjektiven Evaluationen und Interpretationen hinauszukommen, die sich bloss auf anekdotische Beobachtungen und Reaktionen stützen. Es wäre wünschenswert, die gegenwärtige, rein pragmatische Perspektive durch einen systematischeren Ansatz zu ergänzen. Eine wissenschaftlich fundierte Betrachtungsweise könnte helfen, die Inhalte präziser zu definieren, die man den Kindern in interkultureller Hinsicht zu vermitteln trachtet, und gleichzeitig könnte sie die Vorteile einer solchen Pädagogik besser zur Geltung bringen und somit auch zu ihrer Weiterentwicklung beitragen.

Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung – Entwicklungen im Kanton Zürich

Markus Truniger

Schritte zur Einführung

Bescheiden fing es an mit der interkulturellen Pädagogik, nämlich mit einzelnen Studientagen am Primarlehrerseminar, einem der sieben Zürcher Lehrerseminare, zu Beginn der achtziger Jahre. Die Studierenden hörten sich ein Referat an, besuchten Klassen mit hohem Anteil an Migrantenkindern, bekamen fremdländisches Essen und Folklore serviert und verarbeiteten das ganze in einem Gruppengespräch. Bald folgte ein jedes Semester angebotenes Wahlfach im Seminar für pädagogische Grundausbildung, in dem zuerst vor allem sprachliche, später auch erzieherische Fragen besprochen und in Übungen bearbeitet wurden. Schliesslich fuhren 1984 die ersten Studierenden des Primarlehrerseminars nach Apulien, lebten zehn Tage bei Familien in Dörfern mit starker Emigration und sahen auf einer anschliessenden Kulturreise einige landschaftliche und kulturhistorische Sehenswürdigkeiten: dies war der erste Studienaufenthalt in einem Herkunftsland ausländischer Schüler. Daraus wurden vier Projekte pro Jahr: in Apulien, der Türkei und Sizilien und in Jugoslawien oder Spanien. Diese ersten Erfahrungen, vor allem die intensiven Erlebnisse der Kulturbegennung während der Studienaufenthalte, wurden positiv bis enthusiastisch beurteilt, nicht nur von den Studierenden selber, sondern auch von den Ausbilderinnen und Ausbildern und den beaufsichtigenden Behördemitgliedern.

Ein zweiter Schritt konnte getan werden: Ein *Gesamtkonzept zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung* wurde erarbeitet. Es enthält:

- einige allgemein formulierte Zielsetzungen;
- die Verpflichtung, an jedem der sieben Lehrerseminare Inhalte der interkulturellen Pädagogik im obligatorischen und im fakultativen Bereich anzubieten, und Bestimmungen zur Form;
- den Auftrag, interkulturelle Pädagogik prioritär in der Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder anzubieten;
- die Einladung an die Institutionen der Lehrerfortbildung, analoge oder ergänzende Angebote ins Programm aufzunehmen.

Dem Gesamtkonzept stimmten 1987 sowohl die Direktorinnen und Direktoren der Seminare wie auch die kantonalen Erziehungsbehörden zu. Damit wurde der schulpolitische Wille bekundet, interkulturelle Pädagogik systematisch in die Lehrerbildung aufzunehmen.

Die *Realisierung des Konzepts* ist nun der dritte, anspruchsvollste Schritt. Im fakultativen Bereich werden weiterhin Studienaufenthalte durchgeführt. Neu geht es aber jetzt vor allem darum, dass interkulturelle Pädagogik in den obligatorischen Studienfächern, vor allem in Pädagogik und Psychologie, in der Sprachdidaktik sowie in der Unterrichtspraxis ihren Platz findet. Selbstverständlich ist das abhängig von der Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder. Das Einfließen der interkulturellen Pädagogik in die verschiedenen Studienbereiche wird daher unterstützt durch *Ausbildung der Ausbildenden*. In einem Pilotkurs haben sich die ersten zwanzig Ausbildenden während zehn Tagen in Theorie und Praxis der interkulturellen Pädagogik sowie in deren Umsetzung in der Lehrerbildung eingearbeitet. Ausgebaut wird das ergänzende Angebot in der Lehrerfortbildung. Das betrifft einerseits ein breites und differenziertes Angebot an freiwilligen Kursen, zum Beispiel zum interkulturellen Unterricht, zur Arbeit mit Immigranteneltern, zum Deutschen als Zweitsprache, zum soziokulturellen Hintergrund verschiedener Gruppen. Andererseits wurden neu Angebote für zwei «spezialisierte» Lehrerkategorien geschaffen: 24tägige Ausbildungskurse für Lehrkräfte des Deutschunterrichts und der Einschulungsklassen für Fremdsprachige sowie einwöchige Einführungskurse ins lokale Bildungswesen und fortlaufende Deutschkurse für die Lehrkräfte der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur.

Welche Ziele wurden erreicht, welche (noch) nicht?

Dies soll an den Zielsetzungen gemessen werden, wie sie REICH (1987) für die Lehrerbildung überzeugend formuliert und mit Beispielen aus verschiedenen europäischen Ländern illustriert hat. Interkulturelle Lehrerbildung soll demnach

- Anstösse geben zur Überwindung kultureller Befangenheit (auf der Ebene der Einstellungen);
- hohe allgemeindidaktische Qualifikationen vermitteln (professionelle Mittel, um in kulturell gemischten Klassen integrativ und individualisierend zu wirken);
- Kooperationsfähigkeit fördern (Zusammenarbeit mit anderen an der Erziehung der Kinder Beteiligten: Eltern, Lehrkräfte für Zweitsprachunterricht und für heimatliche Sprache und Kultur);
- Fähigkeiten zu einem kulturoffenen Fachunterricht entwickeln (Berücksichtigung mehrerer Kulturen und unterschiedlicher Perspektiven in jedem Unterricht);

- Kompetenz für die Erziehung zur Zweisprachigkeit fördern (sprachdidaktische Kompetenz zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs wie auch zur Berücksichtigung der Herkunftssprachen und -kulturen).

Was die Ziele auf der Einstellungsebene betrifft, haben vor allem die Studienaufenthalte (die aber nicht alle Studierenden mitmachen) eine gute Wirkung. Die intensiven Erlebnisse und die Auswertungen, die sich zu einem grossen Teil auf das eigene Verhalten in der Kulturbegrennung beziehen, bewirken im allgemeinen eine starke Öffnung, die Entwicklung von Sympathie für Angehörige einer anderen Kultur und ein Relativieren der eigenen Wertungen. Kritisch wird angemerkt, dass erstens die Arbeit an den eigenen Einstellungen im Vordergrund stehe (wozu man nicht reisen müsse) und dass zweitens Begegnungen mit Fremden und ihrer Kultur sinnvoller hier, im eigenen Lande, stattfinden sollten – Begegnungen mit den hier lebenden Immigranten, mit denen es die späteren Lehrerinnen und Lehrer zu tun haben werden, deren Kultur sich im Wandel befindet und die nicht mehr die gleiche ist wie jene des Herkunftslandes.

Die Vermittlung allgemeindidaktischer Qualifikationen ist ein zentraler Schwerpunkt der Zürcher Lehrerbildung. Woran es jedoch noch mangelt, ist die bewusste Anwendung der Allgemeindidaktik auf konkrete Fragen des gemeinsamen Lernens von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft. Ausserdem fehlt es an gezielter und begleiteter Anwendung der interkulturellen Pädagogik in Unterrichtspraktika und an Übungsschulen. Ebenfalls zu kurz kommt das Üben der Kooperationsfähigkeit.

Unterschiedlich weit gediehen sind die Bemühungen, in jedem Studienfach und jeder Fachdidaktik Aspekte der interkulturellen Pädagogik zu berücksichtigen. Dies gilt im besonderen auch für die Vermittlung sprachdidaktischer Kompetenzen.

In einer zusammenfassenden Bewertung ist eine Einseitigkeit festzustellen: viel Gewicht wird auf die fakultativen Studienaufenthalte und damit auf die Arbeit an den Einstellungen gelegt, noch zu wenig auf die pädagogischen und unterrichtspraktischen Zielsetzungen. Interkulturelle Pädagogik wird noch zu sehr mit Kulturbegrennung und zu wenig mit pädagogischem Tun identifiziert.

Wie weiter? Welche Prioritäten?

1. Trotz allen kritischen Bemerkungen: die Arbeit auf der Einstellungsebene bleibt für jede interkulturelle Lehrerbildung vorrangig. Parallel zu Studienaufenthalten werden auch andere Formen erprobt. Es werden Studienwochen in Zürich durchgeführt, in denen es sowohl ums Bewusstwerden der eigenen Herkunft und der eigenen Sozialisation wie auch um die Begegnung mit den Immigranten im eigenen Land geht. Die Lehrerbildung kann in dieser Hinsicht einige Anregungen aus dem Bereich der Ausbildung der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter übernehmen.

2. Die wesentlichen Grundlagen der interkulturellen Pädagogik müssen für alle Studierenden in den Fächern Pädagogik und Psychologie (Inhalte aus der interkulturellen Pädagogik: Sozialisation und Identitätsfindung der Migrantenkinder; schulische Situation hier und heute; pädagogische Konzepte für multikulturelle Klassen) und in der Sprachdidaktik (Inhalte aus der interkulturellen Pädagogik: Zweisprachigkeit; Zweitspracherwerb; Didaktik des Deutschen als Zweitsprache; Unterstützung der Erstsprachentwicklung) vermittelt werden.

3. Interkulturelle Pädagogik muss verstärkt die Verknüpfung mit der Praxis suchen, muss schon in der Ausbildung in Praktika und Übungsschulen angewendet werden. Um die Kooperationsfähigkeit zu üben, sind Projektarbeiten mit Eltern, mit Lehrkräften des Deutschunterrichts und mit Lehrkräften der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur denkbar, z. B. Aufbereitung von Information für Immigranteneltern oder Tandemkurse mit Lehrkräften der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur.

4. Voraussetzung bleibt eine Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder. Weitere intensive Einarbeitungskurse müssen folgen. Daneben ist es aber auch notwendig, dass die einzelnen Seminare in Konventen und internen Fortbildungsveranstaltungen alle Ausbilderinnen und Ausbilder – die Seminarlehrerinnen und -lehrer, die Übungsschullehrerinnen und -lehrer, die Praktikumslehrerinnen und -lehrer – über die Einführung der interkulturellen Pädagogik laufend informieren sowie Aufgabenverteilungen vornehmen.

5. Als Personen sind die kulturellen – vor allem die eingewanderten – Minderheiten in der Lehrerbildung sowohl unter den Auszubildenden wie auch unter den Auszubildenden stark untervertreten. Es sind Möglichkeiten zu prüfen, wie der Zugang von Angehörigen der Minderheiten zur Lehrerbildung gefördert werden kann. Bei einem proportionalen Anteil wären interkulturelle Lernprozesse in der täglichen Arbeit garantiert. Ausserdem wäre es von grossem Nutzen für viele Schulgemeinden, wenn es mehr ausgebildete Lehrkräfte zum Beispiel ex-jugoslawischer oder türkischer Herkunft gäbe, welche Brückenfunktionen zu den entsprechenden Immigrantengruppen übernehmen könnten.

6. In der Lehrerfortbildung gilt es vorsichtig zu sein mit der Ausbildung von «Spezialisten» wie etwa der Lehrkräfte des Deutschunterrichts oder der Einschulungsklassen für Fremdsprachige. Es besteht die Gefahr, dass dadurch Tendenzen zum Ausbau und zur Zementierung segregierender Massnahmen unterstützt werden. Die Integration der Kinder aus kulturellen Minderheiten darf nicht an Spezialisten delegiert werden. «Normale» Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, «Generalisten», sind zusammen mit den «Spezialisten» verantwortlich für die gemeinsame Schulung *aller* Kinder, sowie für die soziale Integration wie für die individuelle Förderung (vor allem die Sprachförderung) von Kindern aus Minderheiten. Grundsätzlich brauchen

beide, «Generalisten» und «Spezialisten», ähnliche Qualifikationen im Bereich der interkulturellen Pädagogik. Seit 1990 wird von einer Ausbildung für Spezialisten abgesehen und eine «Zusatzausbildung für Lehrkräfte von Fremdsprachigen» angeboten, an der es gemeinsame Ausbildungsteile für alle und spezifische Ausbildungsteile für einzelne Kategorien gibt. Ausserdem sollen vermehrt über gemeinde- oder schulhausbezogene Fortbildungen alle vor Ort zusammenarbeitenden Lehrkräfte auch gemeinsam in interkultureller Pädagogik fortgebildet werden.

Nachbemerkung: Der Artikel stammt aus dem Jahr 1989. Angaben über den neuesten Stand der Entwicklungen im Kanton Zürich finden sich in: ERWEITERTE SEMINARDIREKTORENKONFERENZ (Hrsg.), STRÄULI ARSLAN, BARBARA. (1993).

Das Centro pedagogico-didattico in Bern: von der Lehrerbildung zur interkulturellen Zusammenarbeit

Vittoria Cesari-Lusso

Gesetzt der Fall, es gäbe vom Centro pedagogico-didattico in Bern (CPD) eine Identitätskarte, dann wäre darauf vermerkt: Geburtsort und -jahr: Bern, 1980; Nationalität: italienisch; Eltern: Italienische Botschaft, italienische Lehrer und italienische Schulbehörden in der Schweiz sowie Vertreter der Emigrantenorganisationen; berufliche Tätigkeit: Fortbildung der in der Schweiz tätigen italienischen Lehrer.

Wieso aber eine Stelle für die ständige Fortbildung der italienischen Lehrer in der Schweiz? Um diese Frage zu beantworten, muss man an folgende Zahlen erinnern. Gegenwärtig wohnen rund 400'000 italienische Staatsbürger auf dem Gebiet der Eidgenossenschaft, das sind 38,5 Prozent der hier wohnhaften Ausländer, und diese machen wiederum rund einen Sechstel der Wohnbevölkerung aus. (1980, im Entstehungsjahr des CPD, wohnten gar über eine halbe Million Italienerinnen und Italiener in der Schweiz.)

Diesen seinen Bürgern bietet der italienische Staat kraft des Gesetzes Nr. 153 aus dem Jahr 1971 verschiedene Leistungen an, entweder direkt oder dann über den Umweg von Zuwendungen an private Institutionen. Es handelt sich um drei Arten von Leistungen:

- Für Kinder im Vorschulalter wurden in den letzten dreissig Jahren italienische Scuole materne eingerichtet, und zwar hauptsächlich bei den Missioni cattoliche italiane, mit hauptsächlich religiösen Mitarbeiterinnen. Zurzeit gibt es rund 60 Scuole materne in der Schweiz, mit total rund 150 Lehrerinnen.

Es handelt sich dabei um Tagesschulen. Damit kommen sie sowohl dem Bedürfnis jener Familien entgegen, wo beide Elternteile einer Erwerbsarbeit nachgehen, wie auch den Familien mit nur einem Elternteil – eine in der Schweiz recht häufige Situation.

Die Kinder können die Scuola materna ab 3 Jahren besuchen (und sogar noch früher). Gegenwärtig wird die Institution auch von Kindern anderer nationaler Herkunft benutzt, wie Spaniern, Portugiesen und Türken.

- Für die schulpflichtigen Kinder sind seit den 60er Jahren Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (*Corsi integrativi di lingua e di cultura italiana*) eingerichtet worden. Diese bestehen aus 2 bis 4 Wochenstunden und richten sich an Italienerkinder vom 2. Schuljahr bis ans Ende der Pflichtschulzeit. Die Kurse sind zum Teil in die Stundenpläne der örtlichen Schulen eingebaut, zum Teil sind sie halb integriert, zum Teil finden sie gänzlich ausserhalb der regulären Schule statt. In ihrem Dienst stehen rund 250 Lehrkräfte. Sie werden von zehn Konsulaten betreut, die über eigene Schulämter mit je einem oder zwei Leitern verfügen.

Diese Kurse haben drei Zielrichtungen: praktische, pädagogische und psychologische. Die praktischen Ziele sind mit der Möglichkeit der Rückkehr nach Italien verknüpft, aber auch mit dem Wunsch, die italienische Sprache auf dem Arbeitsmarkt anzubieten. In psychologisch-pädagogischer Hinsicht haben die Kurse das Ziel, einerseits die kulturelle Identität der Kinder zu fördern, und zwar durch Aufwertung der Heimatkultur, und andererseits sollen sie eine Beziehung zwischen den Werten der italienischen Familien und der Wirklichkeit des Aufnahmelandes herstellen.

- Für die Erwachsenen schliesslich gibt es Nachholkurse für den Lehrstoff der öffentlichen Schule (diese Kurse verlieren gegenwärtig stark an Bedeutung) sowie Fremdsprachkurse für die Ortssprache, Deutsch bzw. Französisch. In diesem Bereich arbeiten heute rund 50 Lehrkräfte.

Wenn wir uns nun dem Beitrag des Centro pedagogico-didattico in diesem Umfeld zuwenden, müssen wir uns mit den klassischen Fragen befassen: Wer? Weshalb? Was? Wie?

Wer?

Wie wir gesehen haben, gibt es heute in der Schweiz eine beträchtliche Gruppe italienischer Lehrkräfte, deren Aufgabe besonderer Art ist – sie unterscheidet sie sich von der Zielsetzung des italienischen wie des schweizerischen Schulsystems, und zudem bildet sie eine Art Subsystem der verschiedenen kantonalen Schulsysteme. Diesen Lehrkräften kommt die Tätigkeit des Centro pedagogico-didattico in erster Linie zugute.

Wenn man das Verzeichnis der Leistungen des CPD durchgeht, stösst man jedoch auch auf andere Adressaten, nämlich auf eine beträchtliche Zahl schweizerischer Lehrkräfte und Schulbehörden. In der Tat besteht eine Eigenart der Strategie des CPD darin, dass sich sein Beitrag nicht auf ein ausschliesslich italienisches Programm beschränkt; vielmehr wurde versucht, eine Schaltstelle aufzubauen, welche die schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer mit den italienischen Lehrkräften der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur verbindet.

Weshalb?

Allgemein bilden sämtliche Aspekte der ständigen Lehrerfortbildung sozusagen einen Prozess der Anpassung der Fertigkeiten der Lehrkräfte an die tatsächlichen Bedürfnisse der Schüler und der Gesellschaft. Für die italienischen Lehrkräfte in der Schweiz gestaltet sich dieser Anpassungsprozess noch komplexer. Denn es handelt sich für sie nicht nur darum, in der zeitlichen Dimension ihr Wissen, ihr Handeln und ihr Sein zu erneuern, indem sie ihre Kenntnisse und Methoden auf den Stand der Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften bringen, sondern sie müssen auch in der räumlichen Dimension die Tatsache berücksichtigen, dass ihr Unterricht hier und nicht in Italien stattfindet, und zwar im Rahmen von Institutionen, die im Hinblick auf das bestehende schweizerische Bildungssystem eine untergeordnete Rolle spielen.

Aus diesem Grund zeigt sich in den Weiterbildungsstrategien des Centro pedagogico-didattico vor allem eine Anpassung, die vom Unterrichtenden zur Umwelt verläuft. Doch dies ist noch nicht alles.

Die Besonderheit des CPD besteht darin, dass es erreicht hat, dass der Prozess der Anpassung nicht einseitig ist, sondern in beide Richtungen wirkt. Auf welche Weise geschieht das?

Im besonderen durch verschiedene Initiativen. Diese zielen einmal darauf ab, dass die schweizerische Schulwelt das Wesen des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur kennenlernt und gleichzeitig anerkennt, worin die Bedeutung dieses Unterrichts liegt. Weiter stellt das CPD Mittel und Techniken für den Unterricht in mehrsprachigen und multikulturellen Situationen vor und weist schliesslich auf Probleme der immigrierten Minderheiten hin.

Aus dieser Tätigkeit ist eine Art Modell von Zusammenarbeit entstanden, dessen Motor der *Gruppo misto italo-svizzero* des CPD ist. Diese informelle Gruppe besteht seit 1983 und setzt sich zusammen aus italienischen und schweizerischen Lehrkräften, Schulbehörden, Beamten und Pädagogen. In einer zweiten Phase haben sich auch Spanier und Portugiesen angeschlossen. Von allem Anfang an hat sich diese Arbeitsgruppe zum Ziel gesetzt, sowohl zur gegenseitigen Annäherung der Unterrichtenden verschiedener Nationalitäten beizutragen, die in der Schweiz wirken, als auch das Studium der Methodologien interkulturellen Unterrichts zu fördern.

Was und wie?

Welches sind nun konkret die hauptsächlichen Ergebnisse der Arbeit des Centro pedagogico-didattico? Und welches sind die verwendeten Arbeitsmethoden?

Die Tätigkeit des Gruppo misto hat ihren Niederschlag in Projekten sowohl informativen wie formativen Charakters gefunden. Die nachstehenden sind die wichtigsten:

- eine für die Schweizer Kolleginnen und Kollegen bestimmte Tonbildschau in den drei Amtssprachen der Eidgenossenschaft zur Veranschaulichung der Lehrziele und des Ablaufs der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur;
- eine Videokassette über einen Versuch interkultureller Ausbildung zukünftiger Lehrer am Seminar Neuenburg;
- ein Dossier zum Thema «Ausbildung der Lehrer und Einschulung von Einwandererkindern: Ideen, Methoden und Materialien»;
- ein didaktischer Wettbewerb für sämtliche Lehrkräfte mit dem Titel «Der Interkulturalismus: von der Idee zur didaktischen Praxis»;
- zwei internationale Veranstaltungen, durchgeführt mit Unterstützung des Bundesamts für Bildung und Wissenschaft und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Die erste Veranstaltung, «Der Interkulturalismus: von der Idee zur didaktischen Praxis», fand vom 13. bis zum 16. November 1985 in Kleebach (Elsass) statt; die zweite wurde im Dezember 1986 in Solothurn durchgeführt und betraf das Thema «Ausländische Schüler: was tun in der Lehreraus- und -fortbildung? Auf der Suche nach einer interkulturellen Pädagogik»;
- eine Halbjahresschrift «InterDialogos», deren erste Nummer im September 1988 erschien und die sich das Ziel gesetzt hat, Mitteilungen zu verbreiten, Ideen zu fördern und Versuche mit interkulturellem Unterricht in der Schweiz vorzustellen sowie ein Netz zwischen allen zu knüpfen, die in der Schulwirklichkeit täglich mit mehrsprachigen und multikulturellen Situationen konfrontiert sind.

Neben diesen Tätigkeiten hat das Centro pedagogico-didattico auch Weiterbildungsprogramme ausschliesslich für italienische Lehrkräfte entwickelt.

Welche Ausbildungshilfen benötigt der italienische Lehrer, der in der Schweiz unterrichtet? Um das herauszufinden, genügt es, irgendeinen Lehrer, zum Beispiel einen Beauftragten für die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, bei seiner täglichen Arbeit zu beobachten. Wenn der Lehrer ins Klassenzimmer tritt, findet er eine sehr heterogene Gruppe vor: Die Schüler unterscheiden sich im Grad der Beherrschung des Italienischen, im Alter, in der sozialen Herkunft. Einige von ihnen sind schon müde, denn sie haben bereits viele Lektionen in der Schweizer Schule hinter sich. Überdies muss der Lehrer weit umherfahren und zwischen verschiedenen Schulen, Quartieren, Ortschaften wechseln. Unter diesen Umständen gelingt ihm der Kontakt mit den schweizerischen Kollegen nur selten, und es ist verständlich, dass er sich in der Ortsschule als Fremdkörper fühlt.

Welches ist unter diesen Umständen nun die wirkungsvollste Methode, die Heimatsprache zu unterrichten? Wie kann man die Schüler motivieren? Welche Unterrichtsmittel soll man da verwenden? Zu diesen Problemen hat das Centro pedagogico-didattico keine fixfertigen Rezepte gegeben (und es ist auch nicht sicher, dass es sie

überhaupt geben könnte; man stellt zum Beispiel schnell fest, dass die in Italien verwendeten Schultests in der schweizerischen Situation unbrauchbar sind). Stattdessen hat das CPD die Lehrkräfte aufgefordert, ihre Befähigung für die neue Situation selber an die Hand zu nehmen, indem sie sich als Forscher und dann als Anwender mit Projekten zu diesen Fragekreisen befassen: Methodologien für den Unterricht der italienischen Sprache nach kommunikativen Methoden, Interferenzen zwischen der italienischen und der deutschen Sprache, Vorschläge für den Geschichtsunterricht. Aus dieser Arbeit sind Unterrichtshilfen und andere didaktische Materialien hervorgegangen, die nicht nur in der Schweiz, sondern auch in anderen Ein-/Auswanderungsländern verbreitet wurden.

Das Organisationsmodell

Selbst in seiner Struktur ist das Centro pedagogico-didattico etwa Besonderes. Denn es ist zwar eine Institution mit spezialisierten Aufgaben, ist aber auf der Grundlage eines Mitbestimmungsmodells organisiert. Das Centro besteht aus einer Versammlung (63 Mitglieder als Vertreter der Lehrkräfte von Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur, der italienischen Schulen, der Scuole materne, der Schulleiter, der Konsular- und Botschaftsbeamten, der Eltern, der Emigrantenorganisationen und anderer repräsentativer Organisationen), zudem aus einem ständigen Exekutivkomitee (15 Mitglieder) und schliesslich aus fünf ständigen Arbeitsgruppen. Ein kleines Koordinationsbüro gewährleistet die Verwirklichung der Programme. Es mag verwundern, dass eine Stelle, die sich mit dermassen spezialisierten Aufgaben befasst, wie es die ständige Fortbildung der italienischen Lehrer in der Schweiz und die Entwicklung von Unterrichtsmodellen für multikulturelle Situationen sind, eine so weitgehend «parlamentarische» Struktur aufweist, welche auch den sozialen Kräften ein beträchtliches Mitspracherecht einräumt. Man darf aber nicht vergessen, dass sich die italienische Emigration seit je der Schulprobleme sehr bewusst ist und auch begehrt, die eigene Meinung durch eine Mitsprache auszudrücken, die ihr bis heute in der Schweiz übrigens weder auf schulischer noch auf politischer Ebene zugestanden wird.

Forschung tut not

Die Tätigkeit des Centro pedagogico-didattico ist bisher von einigen Leitgrundsätzen bestimmt worden: Integration, Chancengleichheit, Zusammenarbeit, interkulturelle Erziehung.

Heutzutage ist es dringend notwendig, den Zusammenhang zwischen diesen Grundsätzen und der praktischen Tätigkeit zu stärken und auch die Kenntnisse über die Bedürfnisse und die Lage der verschiedenen Faktoren zu erweitern, die in multikulturellen Unterrichtssituationen eine Rolle spielen. Fragen wie die folgenden sollten

vertieft werden: die sprachliche Situation der verschiedenen Immigrationsminderheiten in der Schweiz; der tatsächliche Beitrag, den die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur an die Stärkung der Identität der jungen Ausländer zu leisten vermögen; das individuelle und kollektive Selbstkonzept der verschiedenen Generationen von Ausländern; die Bedingungen, welche eine wirkliche Integration der Einwanderer gewährleisten; die Beziehungen zwischen verschiedenen Formen der interkulturellen Erziehung und dem Schulerfolg; die Art, wie ethnische Unterschiede in der Schule «behandelt» werden. Auf experimenteller Ebene sollte man neue Modelle von Schulen entwerfen, die weniger ethnozentriert sind als die heutigen.

Nachbemerkung

Das CPD hat als Folge von Problemen, die mit der inneritalienischen Politik zusammenhängen, im Herbst 1990 seine Aktivitäten einstellen müssen.

Migrationen und Ahnenforschung – ein Beitrag zur interkulturellen Ausbildung von Bildungsfachleuten ¹

Micheline Rey-von Allmen

Unterrichtsvorschlag für Gruppen in Ausbildungssituationen: Das Studium von Wanderungsphänomenen anhand der Stammbäume der Gruppenmitglieder

Das Phänomen der Migration ist zweifellos so alt wie die Menschheit selbst. Es handelt sich um eine komplexe und universale Erscheinung, und dennoch tendieren wir dazu, nur gewisse Aspekte davon wahrzunehmen, und dies in Abhängigkeit von lokalen Gegebenheiten, von Modeströmungen und auch von Vorurteilen. In unseren heutigen Gesellschaften, die als Folge der verschiedensten Migrationsbewegungen nun einmal plurikulturelle Gesellschaften sind, ist es aber bedeutsam, dass sich die Lehrer wie auch die anderen im Bildungswesen beschäftigten Personen ein weniger einseitiges Bild von der Migration machen und die eigenen Vorstellungen in Frage zu stellen in der Lage sind. Wer sind die Migranten? Wer sind die Einheimischen?

In einer interkulturellen Perspektive ² sind zumindest zwei Dimensionen von zentraler Bedeutung für die Lehrerbildung: zum einen die Dimension des *Wissens* (so objektiv wie möglich) um das Phänomen Migration, um die betroffenen Individuen und Gruppen und um die Probleme der Interaktion zwischen Migranten und Einheimischen, um mit Hilfe dieses Wissens über die Vorurteile und einseitigen Sichtweisen hinauszukommen; zum andern die Dimension der *Erfahrung* (subjektiv und interpersonal), welche erlaubt, sich der Komplexität der Gefühle und der Bezüge bewusst zu werden, die im Spiel sind, aber auch des Potentials an gegenseitiger Bereicherung, welches sich daraus mobilisieren lässt.

Es gibt zahlreiche Aktivitäten und Projekte, welche die beiden Dimensionen ins Spiel zu bringen geeignet sind. Wir beschränken uns hier auf ein Beispiel, jenes des Aufzeigens der Vielfältigkeit anhand des Studiums der Stammbäume der Mitglieder

¹ Der vorliegende Beitrag ist die weiterentwickelte Version eines Beitrags für den Kongress «Culture in Transition» an der FU Berlin, März 1988. Er ist in englischer Sprache publiziert worden (REY-VON ALLMEN, 1991b).

² Vgl. REY-VON ALLMEN, 1986.

einer Gruppe in einer Bildungssituation, und zwar einer Gruppe, welche sich sowohl aus Einheimischen wie Migranten zusammensetzt.

Der schweizerische Kontext, in welchem wir schon mehrmals diese Aktivität durchgespielt haben, ist dafür besonders geeignet, denn die Schweiz hat zu allen Zeiten interne und externe Migrationsbewegungen, Immigration und Emigration gekannt. Das soziale Gewebe ist hier deshalb das Produkt einer Menge von sich folgenden Wanderungswellen, deren Eigenarten, Bedingungen und Bedürfnisse sich im Lauf der Zeit gewandelt haben. In gleicher Art verändern sich auch die Beziehungsnetze der in diesem Lande Ansässigen, seien sie nun Einheimische oder Zugewanderte. Eine Analyse der Stammbäume der Mitglieder einer Gruppe wird deshalb mit aller Wahrscheinlichkeit ein vielfältig aufgefächertes Bild von Wanderungssituationen ergeben. Dies gilt ganz besonders für Genf, eine Stadt, die einen ständigen Zustrom von Schweizern aus anderen Landesteilen kennt und wo zudem die Einwohner fremdländischer Herkunft einen Drittel der Bevölkerung ausmachen. Aber die Wanderungen sind ein dermassen weltweites Phänomen, dass auch anderswo gleichermaßen vielfältige Bilder das Ergebnis einer solchen Untersuchung sein dürften.

Eine Untersuchung dieser Art gliedert sich in mehrere Phasen: vorerst eine allgemeine Einführung in das Phänomen der Migration; zweitens die individuelle Analyse des eigenen Stammbaums durch jedes Gruppenmitglied; drittens ein Zusammentragen der Ergebnisse in der Gruppe zur Illustration der Vielfältigkeit sowohl der Wanderungsphänomene selber wie auch ihrer Motivationen und ihrer Konsequenzen.

Erste Phase: Einführung in das Phänomen der Migration

Einleitend sind zu erwähnen die Globalität des Phänomens in Zeit und Raum, die unterschiedlichen Ausprägungen und Komplexitätsgrade, die Vielfalt der Gründe und Konsequenzen, die sich ergebenden Identitätsprobleme bei Individuen und Gruppen, sowohl auf Seiten der Migranten wie der Einheimischen usw.

Bevölkerungsbewegungen sind aus allen Epochen der Menschheitsgeschichte, von denen wir etwas wissen, und aus allen Kontinenten der Erde bekannt. Dennoch ist ihr Ausmass im 20. Jahrhundert von besonderen Dimensionen und hat einschneidende Folgen auf demographischer, wirtschaftlicher und kultureller Ebene. Die Entwicklung der Kommunikations- wie auch jene der Transportmittel haben die Menschenströme ein planetarisches Ausmass annehmen lassen. Die internationalen und interkontinentalen Wanderungsbewegungen gesellen sich zu den internen Wanderungen und zu Wanderungen von Nachbarland zu Nachbarland. Das Phänomen ist vielgestaltig, wenn die Kategorisierungen (als Differenzierungs- und Marginalisierungsprozesse) auch dazu angetan sind, das Bewusstsein davon zuzudecken. Es gibt

Wanderungen von Arbeitern, endgültig, als Pendler, für kurze Zeit, für unbestimmte Zeit, für die Dauer eines Arbeitsvertrags; es gibt die Migration von Exilierten, Asyl-suchenden und Flüchtlingen; es gibt eine Migration internationaler Topmanager, von Experten, von Entwicklungsberatern und -helfern; es gibt die Wanderungsbewegungen marginalisierter oder verfolgter Bevölkerungsgruppen, von Gruppen mit ungewissem rechtlichen Status, von Untergetauchten; es gibt Rückwandererströme und anderes mehr. Heute erkennt man immer deutlicher, dass, ungeachtet der Vielfalt der Formen, das Phänomen der Migrationsbewegungen ein konstitutives Element unserer Gesellschaften darstellt.

Wer ist Migrant, wer ist keiner? Der Begriff der Migration im engeren Sinne meint alle jene, die ihren Wohnort wechseln oder wechseln müssen, um in einer anderen geographischen, kulturellen oder sozialen Umgebung zu leben als jener, in welcher sie geboren sind. Aber die Migration betrifft auch die Nachfahren dieser Wandernden, und vom Phänomen betroffen sind zudem alle Menschen, die mit den wandernden Gruppen in Berührung kommen. Denn jede Identität konstituiert sich auf der Grundlage der sozialen Kontakte und des Blicks des «Anderen». Die Bestandteile individueller Identität sind Gegenstände auf dem Tauschmarkt der symbolischen Interaktionen, und ihre relative Stellung und ihr Wert verändern sich mit den Verhältnissen auf diesem Markt.

Die meisten Menschen in Lernsituationen sind es im allgemeinen nicht gewohnt, über Migration und Identität in diesen Begriffen zu denken. Wenn man sie aber auf diese Prozesse und ihre Bedingungen aufmerksam macht, wird es ihnen eher gelingen, in ihren Stammbaumstudien Beispiele dafür zu finden.

Zweite Phase: Individuelle Analyse des eigenen Stammbaums

Die Gruppenmitglieder werden eingeladen, die Wanderungerscheinungen zu studieren, die innerhalb ihrer eigenen Familien vorgekommen sind, etwa von der Generation ihrer Grosseltern bis zu ihrer eigenen oder jener ihrer Kinder. Aber sie können auch weiter über diese Grenzen hinausgehen. Es soll ihnen überlassen werden, wie weit sie in ihren Erkundungen gehen. Sie sollen Einzelaspekte vertiefen können und andere gänzlich ignorieren, falls sie dies wünschen (was ein methodologisch zentrales Element ist).

Soweit möglich und soweit für die gestellte Frage relevant, werden für jedes Mitglied der Familie Daten erhoben zu

- Geburtsort und -datum, allenfalls Sterbeort und -datum, Geschlecht
- Staatsangehörigkeit(en), allfällige Einbürgerungen
- beherrschte Sprachen

- Wanderungsbewegungen:
 - *innerhalb des Landes / grenzüberschreitend*
 - *Stadt / Land*
 - *Pendelbewegungen, Rückwanderung usw.*
- weitere wichtige Tatsachen
- Wanderungsgründe:
 - *politische (innere Konflikte, Kriege, Aufstände, Gesinnungsdelikte)*
 - *ethnische (Deportationen, Genozid)*
 - *religiöse*
 - *wirtschaftliche (Armut, Arbeitslosigkeit)*
 - *berufliche (Karrierestreben, sozialer Aufstieg usw.)*
 - *Ausbildung, Studien*
 - *persönliche Gründe (Marginalisierung, Delikte, Gesundheit)*
 - *familiäre (Scheidung, Ehe)*
 - *andere: ...*
- Folgen der Migration, eingetretene Veränderungen:
 - *sprachliche*
 - *kulturelle*
 - *religiöse*
 - *Beschäftigungssektor (primärer, sekundärer, tertiärer Sektor)*
 - *sozioprofessionelle Schichtzugehörigkeit*
 - *gesundheitliche Ebene*
 - *Nationalität*
 - *identitätsbildende Faktoren*
 - *usw.*

Von diesen Daten ausgehend, versuchen die Studenten herauszufinden, ob und wie sich Wanderungsprozesse auf ihre Familien ausgewirkt haben, unter besonderer Berücksichtigung folgender Parameter:

- Elemente von Brüchen/Kontinuität und Permanenz/Transformation
- soziale und familiäre Beziehungen (allenfalls über die Grenzen hinweg)
- Besonderheit/Ähnlichkeit weiblicher und männlicher Migrationssituationen
- Auswirkungen der Art der Aufnahme durch die eingessessene Bevölkerung auf soziale Integration der Migranten, ihre weiteren Ortsveränderungen und ihre Wahl einer kulturellen Identität

- Art, wie die Migration erlebt wurde, und zwar im Moment des Geschehens und in der Retrospektive
- Bezüge zwischen den individuellen Biographien der Migranten und dem sozialen Geschehen der betreffenden Zeit (wirtschaftlich, politisch, kulturell)

Nach dieser Analyse ziehen die Studenten eine erste Bilanz. Sie reflektieren

- über ihre Wahrnehmung der Wanderungsbewegungen, die in ihrer Familie stattgefunden haben, anhand der Sicht der daran Beteiligten, und
- über das, was sie ihre Analyse (objektiv) gelehrt und was sie ihnen (subjektiv) gebracht hat.

Dritte Phase: Zusammentragen in der Gruppe

Die dritte Phase besteht darin, dass die Ergebnisse der individuellen Nachforschungen in der Gruppe zusammengetragen werden: jedes Mitglied der Gruppe berichtet (sofern es will und in der von ihm gewählten Form) über die Migrationsbewegungen und ihre Ausprägungen, auf die es in seiner Familie gestossen ist. Eine Synthese der Ergebnisse sollte es erlauben, das Profil des Phänomens Migration aufgrund von als bedeutend und konkret erlebten biographischen Fakten aufzuzeichnen, namentlich unter folgenden Aspekten:

- Verschiedenheit der Auslöser eines Migrationsprozesses,
- Verschiedenheit der Auswirkungen der Migration,
- Verschiedenheit des Gemischs der Elemente Bruch/Kontinuität und Permanenz/Transformation,
- Besonderheiten/Gemeinsamkeiten weiblicher und männlicher Migrationssituationen,
- Unterschiede in der Art, wie die Betroffenen ihre Migration erlebt haben,
- Bezüge zwischen dieser Wahrnehmung und der Anpassung im Gastland,
- Unterschiede in der Art des Empfangs durch die Eingewanderten,
- Bezüge zwischen der Anpassung im Gastland und dem Empfang durch die Eingewanderten,
- Bezüge zwischen den mikrosozialen und den makrosozialen Gegebenheiten.

Schliesslich wird eine Gesamtbilanz über das Projekt gezogen.

Bewertung des Unterrichtsvorhabens

Der Nutzen einer solchen Übung im Unterricht ist als hoch zu veranschlagen, und dies hinsichtlich des Informationsgehalts, auf Beziehungsebene wie auch auf den Ebenen der Psychologie und der Methodologie.

Nutzen auf der Ebene Informationsgehalt: Die Übung erlaubt die Beschaffung von sehr informativem Material zum Thema Migration, in der zeitlichen wie der räumlichen Dimension. Jedesmal wird wieder in Umrissen die ganze europäische Geschichte dieses Jahrhunderts sichtbar, auch in ihren Bezügen zu den anderen Erdteilen. Deutlich werden sowohl die grosse Vielfalt der realen Situationen in den Migrationsprozessen als auch gewisse Konstanten in Raum und Zeit: Ähnlichkeiten zwischen den Bedingungen, mit denen sich Migranten im eigenen Land abfinden mussten, mit jenen, welche die Landesgrenzen überquerten; Ähnlichkeiten zwischen der Situation eines Emigrationslandes zu Beginn unseres Jahrhunderts beispielsweise und jener eines heutigen Emigrationslandes usw.

Nutzen auf Beziehungsebene: Die Wanderungsbewegungen werden in ihrer Vielgestaltigkeit und ihrer ganzen Komplexität aufgezeigt. Die Pluralität der Geschichten bildet ein Gegengewicht zu den vorgefassten Meinungen und Klischees. Wenn auch die Familien ihre Migration häufig als schmerzlich erfahren, so kann sie sich gleichzeitig doch als Chance einer Besserstellung oder als Gelegenheit kultureller Bereicherung erweisen – wenn nicht gleichzeitig, dann vielleicht später, wenn nicht für die Migranten selber, dann für ihre Nachkommen. Auch wird die Bedeutung des Faktors «soziale Interaktion» deutlich – jene der Qualität der Beziehungen, die sich ergeben, und der Zeit, welche sie sich verändern lässt – in ihren Auswirkungen auf die Integration ins Gastland, auf die gefühlten Zugehörigkeiten und Loyalitäten, auf die Wahl einer kulturellen Identität.

Nutzen auf psychologischer, persönlicher und affektiver Ebene: Vor allem die zweite Phase dieses Unterrichtsvorhabens betrifft die Teilnehmer persönlich und regt ihre Reflexion an. Die Untersuchungsergebnisse können an ihr Selbstbild und an ihre Identität rühren, was nicht immer einfach zu verkraften ist. Die Datenbeschaffung erfordert aber im allgemeinen positiv bewertete Kontakte in der Familie, verlangt ihr neue Sichtweisen und neue Arten des Zuhörens ab, stimuliert die Erinnerung an vergangene Fakten und lässt halb vergessene Erfahrungen in einem neuen Licht erscheinen. Der Student kann auch auf den Widerstand jener stossen, die sich nicht erinnern wollen (die Migration hängt oft zusammen mit Gefühlen der Ambivalenz, des Unbehagens, der Flucht nach vorn, des Verrats an dem, was man hinter sich lässt), oder auf Skelette im Familienschrank: auf Dinge, die man lieber übergeht oder gar hartnäckig verschweigt, wie uneheliche Schwangerschaften, Adoptionen, Familienfehden, Delikte, Scheidungen, Wiederverheiratungen, Mesalliancen, Verstosungen, Elend, Reichtum und ähnliches.

Nutzen auf der methodologischen und pädagogischen Ebene: Mehrere Dinge verdienen hier betont zu werden, zuerst einmal die Bedeutung der affektiven Dimension, von der eben die Rede war. Das bewusste Erfassen des starken affek-

tiven Moments, welches dem Phänomen der Migration und seinen Beziehungen zu Selbstkonzept und Identitätsfindung innewohnt, ist von zentraler Bedeutung für die Lehrerinnen und Lehrer wie auch für alle anderen Personen, die professionell mit Migrantenkindern und ihren Familien zu tun haben. Wenn sie diese affektive Komponente des Problems am eigenen Leib erfahren haben, kann das gewisse Fehlhaltungen und Fehler vermeiden helfen. Gegen die sogenannten interkulturellen Aktivitäten im Unterricht ist oft der Vorwurf erhoben worden, sie seien kontraproduktiv: sie seien eher dazu angetan, bestehende Gräben hervorzuheben und zu vertiefen, als dass sie sie überbrückten. Dies kann etwa der Fall sein, wenn die Kinder im Unterricht aufgefordert werden, von der Kultur ihrer Herkunftsländer zu berichten, während sie doch die grössten Anstrengungen unternehmen, ihre fremdländische Herkunft vergessen zu machen. Respekt, Fingerspitzengefühl, Takt sind immer am Platz, wo es um Dinge geht, die mit der Identität von Personen zu schaffen haben. Ein Lehrer, ein Erzieher, ein Sozialarbeiter, der sich der Wichtigkeit dieser Identitätsprobleme auf der Beziehungsebene bewusst ist, wird fähig sein, mit seinen Schülern oder Klienten in aufwertendem Sinn umzugehen und die Unterschiede herauszuarbeiten, ohne sie zu stigmatisieren und ohne die Identitätsbildung beeinflussen zu wollen.

Es wäre aber falsch zu denken, die zweite Phase des Unterrichtsvorhabens, welche die individuelle Nachforschungsarbeit ins Zentrum stellt, wäre an sich schon genügend. Die erste Phase braucht es, um der Reflexion einen Rahmen zu geben und einen Analyseraster für die Nachforschungen bereitzustellen. Was die dritte Phase angeht, so ist sie von grundlegender Wichtigkeit, weil nur das Zusammentragen der Ergebnisse und ihre Diskussion im Plenum es ermöglichen, das Phänomen der Migration aus einer fragmentierten Betrachtung herauszuholen und es in seiner ganzen Vielfältigkeit und Komplexität darzustellen. Wenn auf diesen Schritt verzichtet wird, besteht das Risiko, dass das Unterfangen zu nichts anderem führt als einer Bestätigung stereotyper Sichtweisen.

Übrigens ist es ausgesprochen wichtig, dass während des ganzen Unterfangens der eigentliche Zweck weder vergessen noch verfremdet wird. Wenn Stammbaumforschungen auch für andere Zwecke verwendet werden können, etwa für psychoanalytische Zwecke oder innerhalb einer biographischen Methodologie, so geht es hier um ein anderes spezifisches Ziel. Die individuellen Nachforschungen, das Zusammentragen ihrer Resultate und die Erarbeitung einer Schlussbilanz bezwecken eine Vertiefung der Kenntnis des vielfältigen Phänomens der Migration und ein Bewusstwerden der interpersonalen Dynamik, die damit zusammenhängt.

Grenzen des Unterrichtsvorhabens

Bevor wir schliessen, stellt sich noch eine Frage: jene, ob eine solche Übung, die doch so stimulierend, spannend, nutzbringend und bereichernd ist, aus dem Bereich der Erwachsenenbildung herausgenommen und, mit den entsprechenden Anpassungen, auch mit Kindern oder Jugendlichen durchgeführt werden könnte. Könnte es sich um eine allgemein verwendbare pädagogische Aktivität im Rahmen der interkulturellen Erziehung handeln?

Zum jetzigen Zeitpunkt neigen wir dazu, bei der Antwort vorsichtig zu sein. Eine gewisse Anzahl Vorbedingungen müssen erfüllt sein. Auf jeden Fall ist es unabdingbar, dass der Lehrer oder Erzieher über solide Kompetenz, Diskretion und Takt verfügt, dass er wahrnimmt, was sich während der Ausführung alles abspielt, und dass er in der Lage ist, mit dem Geschehen auf allen Ebenen umzugehen: auf kognitiver Ebene, auf der Identitätsebene und auf der Beziehungsebene. Um beurteilen zu können, ob er eine derartige Übung mit seiner Klasse in Angriff nehmen will, muss er seine Schüler gut kennen und auch mit der Situation ihrer Familien vertraut sein. Die Übung verlangt ein Mitmachen der Eltern; es ist deshalb notwendig, ihr Einverständnis einzuholen und sich im voraus ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit zu versichern. Eminent wichtig ist, dass die Lehrerin oder der Lehrer darauf acht gibt, dass sich jede Schülerin, jeder Schüler frei entscheiden kann, wie weit sie oder er sich einlassen will, welche Ergebnisse seiner Nachforschungen sie oder er allenfalls in die Gruppe einbringen will und welche sie oder er lieber für sich behält. Die Lehrperson muss ganz deutlich das Ganze unter Kontrolle haben und dafür sorgen, dass das Ziel stets klar bleibt – es geht nur darum, das Phänomen der Migration zu studieren und die Kenntnisse über die Dynamik interkultureller Bezüge im allgemeinen zu vertiefen.

Illusorisches und Mögliches – Gedanken zu den institutionellen Hindernissen auf dem Weg zu einer interkulturellen Pädagogik

Charles Muller

*Die Lehrerbildung ist ein zentrales
Anliegen, weil gerade durch sie die
Bedingungen für die Bildung der
Kinder auf effiziente Weise verändert
werden können.*

L. Porcher

Vorbemerkungen

Die Berechtigung eines interkulturellen Ansatzes in der Pädagogik, und damit gleichzeitig einer darauf hin orientierten Lehrerbildung, wird heute von keiner Seite mehr angezweifelt. Und dennoch fehlen in der Schweiz – wo immerhin annäherungsweise auf fünf Schüler einer ausländischer Herkunft ist – die institutionellen Grundlagen einer interkulturellen Forschung und ihrer Anwendungen noch weitgehend.

Im Zusammenhang mit der Bedeutung gesellschaftspolitischer Entscheidungen für kulturelle und bildungsbezogene Probleme von Ausländerkindern folgert Edo POGGIA (1988, S. 143):

Man kann kaum davon ausgehen, dass der Interkulturalismus (...) sich «ganz von selbst» einstellen wird, als «automatische» Folge der Gegebenheiten oder als Konsequenz von Entscheidungen sozialpolitischer Art mit anderen Zielsetzungen. (...) In unserem Lande scheint mir die Gruppe, die sich aus der Logik der Dinge heraus am ehesten zur Sachwalterin des Interkulturalismus machen könnte, jene der Lehrer und Pädagogen zu sein. (Diese) brauchen sich weniger um Kompromisse und sozialpolitische Druckversuche zu kümmern als die für die Bildungspolitik Verantwortlichen.

Diese Überlegungen lassen zwei Schlussfolgerungen zu:

Einerseits gehört ein interkultureller pädagogischer Ansatz nicht zu den Fundamenten, auf welche die helvetischen Bildungssysteme aufgebaut sind. Die interkulturelle Option kann deshalb dort, wo sie überhaupt gewählt wird, nur eine glückliche Randerscheinung sein im Rahmen eines Systems, das auf «Entscheidungen sozialpolitischer Art mit anderen Zielsetzungen» beruht.

Zum anderen bestimmen ebendiese Entscheidungen mit ihren anderen Zielsetzungen den Stil und den Inhalt von Schulgesetzen, Verordnungen und Lehrplänen. Ihr verpflichtender Charakter und ihre klare ideologische Ausrichtung entlasten theoretisch den Lehrer von der Verpflichtung, sich wenn nicht über Sinn und Tragweite ihres Auftrags, so doch über die institutionelle Form seiner Erfüllung Gedanken zu machen.¹

Wenn dem so ist, wie verhalten sich dann Illusorisches und Mögliches bezüglich der interkulturellen Option im Bildungsbereich zueinander? Hat die interkulturelle Option eine Chance in einem Umfeld, welches geprägt ist durch politische Entscheide, die sich an anderen Kräfteverhältnissen, an anderen Prioritäten orientieren und die Notwendigkeit von Interkulturalität nicht sehr hoch veranschlagen?

Diese Fragen stellen sich angesichts eines Prozesses, der am Lehrerseminar Neuenburg vor rund zehn Jahren in Gang gebracht wurde. Es ging darum, die interkulturelle Dimension in die Grundausbildung der Lehrer einzubauen.² Diese Dimension ist mittlerweile in den Lehrplänen des Seminars fest verankert. Nichtsdestoweniger sind die in der Unterrichtspraxis der jungen Lehrer nachweisbaren Folgen dieser Bemühungen nicht sehr einschneidend gewesen: der grundlegend ethnozentrische Ansatz und der konservative Reflex der Institution Schule als solcher sind ganz offensichtlich unterschätzt worden.

1. Die Lehrerbildung

Es ist allgemein anerkannt, dass Lehrerbildung im wesentlichen darin besteht, jemanden zu befähigen, einer neuen Generation die Wertsysteme und Verhaltensmuster weiterzugeben, welche bisher den sozialen und kulturellen Zusammenhalt garantiert haben, wenn auch mit der Einschränkung, dass sich die Bedürfnisse mit der Zeit

¹ Beispielsweise ist das Fehlen einer Zusammenarbeit zwischen einheimischen Lehrern und ihren ausländischen Kollegen, welche Unterricht in Sprache und Kultur des Herkunftslandes erteilen, ein deutlicher Hinweis auf die restriktive Art, in welcher das Funktionieren des Bildungswesens konzipiert ist.

² Näheres zu diesem Projekt findet sich in GRETHER et al., 1981, S. 223–230. Kommentare dazu kann man auch bei REY, 1984, S. 44–56, nachlesen.

ändern können und das erworbene Wissen nicht aus unumstösslichen Wahrheiten besteht.

Dies ist bei aller Widersprüchlichkeit, die darin enthalten sein mag, ungefähr das, woran sich die Bildungsinstitutionen bei der Erfüllung dessen halten müssen, was die Schulgesetze dem Buchstaben und dem Sinne nach vorschreiben. Ganz offensichtlich beruht die Definition, wie viele andere auch, auf der typisch schweizerischen Institution des Kompromisses, die bekanntlich in der Wahl einer Lösung besteht, die in der mittleren Unzufriedenheit aller Betroffenen liegt.³

Andererseits ist stets anerkannt worden, dass Bildung und Wissen sozial und politisch dermassen bedeutsame Dinge darstellen, dass man sie nicht einfach den Spezialisten und den Pädagogen überlassen durfte. Fragen wie «Welche Sprache und welche Kultur für welche Gesellschaft?» und «Welche Schule für welche Bildungspolitik?» führen deshalb regelmässig zu Polarisierungen in der öffentlichen Diskussion und zu den bekannten Ambivalenzen. Homogenität zum einen und Recht auf Verschiedenheit zum andern, Begabtenförderung und Demokratisierung, traditionelle Werte und Anforderungen der Zukunft: dies sind die Pole, zwischen welchen sich eine Pädagogik bewegt, die doch permanent in den banalen Niederungen des Kompromisses verweilen muss.

Dies zeigt, eine wie schwierige Aufgabe unter diesen Umständen (und in Abwesenheit klarer Antworten) die Lehrerbildung sein kann. Denn ist es nicht so, dass die fragwürdigsten Punkte unserer Bildungssysteme direkt aus diesen Unklarheiten und Doppeldeutigkeiten folgen und die Unmöglichkeit einer interkulturellen Option begründen, welche doch als einzige die Respektierung der grundlegendsten Menschenrechte erlauben würde?

2. Die Schule als Ort der Diskriminierung

Historisch gesehen, sind die Motivationen, welche die Funktionen der Schule bestimmen, zuerst einmal politische, oder sozialpolitische, und unsere die Organisation des Schulwesens bestimmenden Gesetze sind nach wie vor geprägt von den Anforderungen eines elitären Bürgertums, wie es im 18. Jahrhundert entstanden ist. Es ist frappant zu sehen, wie gering die Distanz ist von den Worten von BEAUZÉE (in seinem Artikel «Méthode» für die Encyclopédie) zu den Problemen, die Philippe PERRENOUD

³ Das Bonmot wurde von E. Egger übernommen (Das Schulwesen in der Schweiz. Bern: EDK, 1984, S. 8), der es einem ungenannten schweizerischen Politiker zuschreibt.

kürzlich im Rahmen eines Kolloquiums zur Pädagogik der gesprochenen Sprache angeschnitten hat.⁴

Denn J.-C. CHEVALIER (1972, S. 45–46) merkt in Zusammenhang mit Beauzées Thesen an:

«Die Einführung der Prinzipien (der Vernunft) mag etwas abrupt sein, doch sollten Kinder der gebildeten Schichten dies ohne grössere Probleme bewältigen; jene der Arbeiterklasse natürlich nicht, das ist klar. Aber wie sollte auch das gesellschaftliche Gleichgewicht erhalten bleiben können, wenn die Arbeiterklasse kraft Bildung in eine Klasse von Wissenden verwandelt würde? (...) Den ersteren wird man sprachliche Fertigkeiten vermitteln, welche sie zu den Grundsätzen der Vernunft führen, gleichzeitig aber auch zur Argumentation befähigen und zum Widerlegen von Sophismen und zum Durchschauen wissenschaftlicher Mechanismen. Den letzteren vermittelt man die Fähigkeiten, deren sie zur Ausführung manueller Arbeiten bedürfen: etwas Lesen und Schreiben, ein technisches Vokabular, Grundbegriffe von Rechnen und Geometrie und auch von Geschichte.»

Nun ja, die Trägheit der Institution Schule ist so gross, dass Philippe PERRENOUD (1989, S. 20) immer noch mit Recht vor einer gewissen Terminologie mit ihren selektiven Implikationen warnt, welche wie vor zwei Jahrhunderten und mehr das Feld schulischer Kompetenzen unterteilt:

Machen wir uns nichts vor: hinter diesen anscheinend neutralen Wörtern – erklären, informieren, argumentieren – versteckt sich das Prinzip der Macht. Macht über die Dinge, die Ereignisse, die Ideen, die Organisationen, die Menschen. Nun – und wie könnte es anders sein – sind es die herrschenden Klassen, welche am besten mit den Instrumenten der Macht umgehen können. (...) In diesem Sinne ist auch die Fähigkeit, wirksam zu argumentieren, ebenso wie das Korrigieren sprachlicher Äusserungen eine Form schulischer Kompetenz mit gesellschaftlichen Implikationen.

Dies mag wie ein Gemeinplatz erscheinen. Dennoch ist es wichtig, sich der Tragweite dieser Feststellungen bewusst zu sein, angesichts der Dogmata, welche unsere Bildungssysteme durch die Hierarchisierung kultureller und intellektueller Inhalte bis hin in die Lehrmittel propagieren. Dieses System von Unterscheidungen bezweckt eine Legitimierung der Illusion, es bestünde eine naturgegebene Komplementarität zwischen dem kollektiven Interesse und der individuellen Entfaltung, wie das in den meisten legislativen Texten im Bereich der Schule dargestellt wird. Gewiss, im Schrifttum über die Schule fehlt es nicht an innovativen Vorschlägen.

⁴ Kolloquium in Neuenburg am 11. und 12. September 1989 im Rahmen der Rencontres romandes unter dem Patronat des Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP).

Diese gehen über die Ebene der Absichtserklärung jedoch kaum je hinaus, wie dies Cléopâtre MONTANDON (1989, S. 96) treffend aufgezeigt hat:

Diese Vorschläge tun so, als sei die Schule letzten Endes mehr als nur Teil einer äusseren Realität, welche allgemeine Kommensurabilität verlangt. Als kämen die Individuen, und die Jugendlichen insbesondere, bei der Konstruktion ihrer Identität ohne gesellschaftliche Kriterien aus. Die Jugendlichen stellen mit ihren Eltern fest, dass die westlichen Gesellschaften den Elitarismus keineswegs aufgegeben haben. Sie merken, dass Unterschiede bestehen bleiben, wie sehr sich auch die Massen individualisieren oder die Eliten demokratisieren mögen. Es ist ihnen auch klar, dass ein Individuum ohne Vergleich zu anderen Individuen zu betrachten gleichbedeutend ist damit, es aus den sozialen Interaktionen auszugrenzen und sein Verhaftetsein im gesellschaftlichen Raum zu ignorieren.

Die Idee einer allgemeinen Kommensurabilität sollte heutzutage Grundlage jeder Massnahme sein, die auf schulische Erneuerungen zielt: sie folgt notwendigerweise aus dem Pluralismus selbst, aus der «Vervielfachung kultureller Brennpunkte, welche den Immigrantengruppen entsprechen», wie wir es ebenfalls bei Cléopâtre MONTANDON (a. a. O., S. 92) nachlesen können. Mit anderen Worten: eine Universalisierung der Werte und Verhaltensweisen verlangt der Schule eine Systematisierung ihrer vergleichenden Aktivitäten in allen Bereichen ab. Denn die individuelle Identität kann sich – wie auch die Chancengleichheit – nicht innerhalb der engen Grenzen einer ethnozentrischen Konzeption von Erziehung vollziehen. Wie neuere Analysen zeigen, sind heute

die Gesellschaften polykulturell und interdependent, und sie werden es in Zukunft stets noch stärker werden. Mit dem Begriff der Homogenität arbeiten zu wollen, heisst, sich nach der Vergangenheit hin zu orientieren und die Augen vor den Anforderungen der Zukunft zu verschliessen (EDI, 1989).

In punktuellerer Betrachtungsweise: Die in unserem Land bisher getroffenen Massnahmen zur Unterstützung der legitimen Ambitionen der Minderheiten sind weder genügend noch geeignet, ihren Zweck zu erfüllen. So haben die Anstrengungen der Eidgenössischen Kommission für Ausländerfragen (EKA) und des Bundesamts für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) zur Hebung des Niveaus der beruflichen Qualifikation junger Ausländer wenig Sinn, solange die schulische Grundbildung für die Angehörigen dieser Bevölkerungsgruppen ein Ort des Misserfolgs und der Entmutigung ist und alles dazu beiträgt, ihr Zukunfts- und Selbstvertrauen zu reduzieren. R. DINELLO (1987, S. 98) bringt auf den Punkt, welchen Bedingungen die sich aufdrängenden Veränderungen auf diesem Sektor zu genügen hätten:

Die Problematik der Kinder von Fremdarbeitern – und anderer Kinder, die in der Schule nicht zurechtkommen – belegt die Notwendigkeit, das obligatorische Bildungswesen grundlegend zu überdenken: es gilt die Strukturen der Bildungs-

verwaltung zu verändern, welche schwer auf der pädagogischen Realität lasten; es gilt die zwischenmenschlichen Einstellungen im Bildungsbereich zu verändern (diese müssen dieselbe Entwicklung nachvollziehen, denen sich auch die mit einer zunehmend multikulturellen Realität konfrontierte Gesamtbevölkerung zu unterziehen genötigt sieht); und es gilt die notwendigen Anpassungen von Lerninhalten und Unterrichtsmethoden vorzunehmen.

3. Vom Illusorischen zum Möglichen

Gewiss, aus den Massnahmen, die im Bildungswesen getroffen werden, ist die Sorge um das Schicksal der ausländischen Minderheiten zu spüren.

Angeichts der deutlichen Sprache, welche die Statistiken im Zusammenhang mit den schulischen Misserfolgen von Kindern ausländischer Herkunft sprechen, hat die Eidgenössische Kommission für Ausländerfragen gewisse Initiativen ergriffen, die in unterschiedlichem Mass Wirkungen bis hinab auf die Ebenen der Kantone und der Bildungsinstitutionen gezeitigt haben (was den Bereich der Lehrerbildung betrifft, sei auf den Bericht von Edith Imhof⁵ hingewiesen). Die Initiativen der EKA haben sich vor allem in Empfehlungen niedergeschlagen, welche die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) verabschiedet hat – letztmals im Jahr 1991 –, und teils in Anweisungen der Kantone auf Verordnungsebene.

Diese Empfehlungen oder Verordnungen lassen im allgemeinen aber die Prinzipien unangetastet, welche herkömmlicherweise den kantonalen Schulgesetzgebungen zugrunde liegen (zum Beispiel: «Das Lehrpersonal übt seine Funktionen im Respekt der Institutionen des Landes aus», Art. 41 des Schulgesetzes des Kantons Neuenburg), und unangetastet bleiben auch die – nebenbei gesagt häufig nicht kodifizierten – Prinzipien, welche die Territorialität und die Sprachenfreiheit oder die Integration von Minderheitengruppen betreffen. Die Anerkennung, welche der Artikel 116 der Bundesverfassung der Existenz und der territorialen Verteilung der Landessprachen der Schweiz zukommen lässt⁶, trägt der Tatsache nicht Rechnung, dass zahlenmässig bedeutende sprachliche Minoritäten im Lande leben, welche durch Teile der ausländischen Wohnbevölkerung gebildet werden (und viele Einheimische sehen in diesen Minderheitengruppen gar eine ernste Gefahr, vor allem wegen der als mangelhaft empfundenen Integriertheit dieser Gruppen).

⁵ Lizentiatsarbeit an der Universität Genf, Studienjahr 1981/82. Diese umfangreiche Arbeit referiert die Ergebnisse auf eine schriftliche Umfrage der EDK über den Einbezug der schulischen Probleme von Ausländerkindern in die Lehrergrundbildung.

⁶ Siehe dazu den Beitrag von Ursina Fried-Turnes, «Revision des Sprachenartikels in der Bundesverfassung (Art. 116 BV) und mögliche Auswirkungen auf die Schulung fremdsprachiger Kinder», im ersten Teil des Buches (Anm. d. Hrsg.).

In diesem Zusammenhang verdienen die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vorgeschlagenen Massnahmen einen Moment der Betrachtung, weniger aus Gründen der Wirkungen, die sie zeitigen – diese sind zumindest für den gegenwärtigen Zeitpunkt annähernd gleich Null –, als wegen der Klarheit, mit welcher sie bestimmte Lücken im Funktionieren der schweizerischen Bildungssysteme aufzeigen.

4. Die Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren von 1985 und 1991 zur Schulung der Kinder fremder Muttersprache

An die Kantone in Anerkennung der Autonomie gerichtet, welche ihnen die Bundesverfassung im Bereich des Bildungswesens zuerkennt, haben diese Vorschläge bloss empfehlenden Charakter (was teilweise das Ungenügen der Mittel erklärt, welche gesprochen werden, wenn es um gewisse Aspekte ihrer Realisierung geht). In fünf Etappen erarbeitet, ergänzt und präzisiert (1972, 1974, 1976, 1985 und schliesslich 1991), wenden sich die Empfehlungen⁷ sowohl an die Institutionen des schweizerischen Bildungssystems wie auch an ausserschulische Institutionen.

Drei dieser Empfehlungen interessieren uns hier aus den obengenannten Gründen in besonderem Masse.

Den Kantonen wird empfohlen

(...)

- *den direkten Eintritt in die der Vorbildung und dem Alter entsprechenden Schultypen und Klassen der öffentlichen Schulen, unterstützt durch unentgeltliche Förder- und Sprachkurse, zu gewährleisten*

(...)

Kommentare:

- (a) Das Prinzip der direkten Zulassung garantiert eine optimale Sozialisierung der Schüler. Andererseits nimmt es keine Rücksicht auf die Schwierigkeiten, die den Lehrern durch die massive Präsenz von Schülern entstehen, welche viel Zeit und Aufmerksamkeit beanspruchen. Zudem fehlen auch die didaktischen

⁷ Auf die Empfehlungen der EDK wird auch in anderen Beiträgen zu diesem Band eingegangen; systematisch werden ihre Veränderungen von 1972 bis 1991 im Beitrag von Armin Gretler «Empfehlungen und Institutionen auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung und Erziehung» im ersten Teil des Buches aufgezeigt (Anm. d. Hrsg.).

Hilfsmittel nahezu vollständig, welche angetan wären, die Lösung derartiger Probleme zu erleichtern.⁸

- (b) Die Schwierigkeiten, mit welchen die zugewanderten Kinder im Stützunterricht für die Sprache des Aufnahmelandes konfrontiert sind, sind qualitativ mit jenen der einheimischen Kinder nicht vergleichbar. So bestehen bei der Beziehung Sprechsprache-Schriftsprache die zusätzlichen Schwierigkeiten des Vorhandenseins eines «phonologischen Filters», der durch die Herkunftssprache gegeben ist. Dieser Filter führt zu Fehlern, welche nach Herkunftssprachen spezifisch sind. Meistens mangeln den für den Stützunterricht zuständigen Personen die besonderen Kompetenzen, die zur Lösung solcher Probleme benötigt würden.
- (c) Die unentgeltlichen Sprachkurse sind im allgemeinen weder qualitativ noch quantitativ genügend gut dotiert, um einen individualisierten Unterricht in Frage kommen zu lassen.

(...)

- *bei Promotions- und Selektionsentscheidungen die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen. Vor allem ist zu vermeiden, dass fremdsprachige Schüler wegen mangelnder Kenntnisse in der Unterrichtssprache in Hilfs- und Sonderklassen eingewiesen werden*

(...)

Kommentare:

- (a) Solange eine ihren Namen auch verdienende Lehrerausbildung interkultureller Prägung fehlt, werden die Lehrer die Fremdsprachigkeit ihrer ausländischen Schüler immer primär als Handicap werten und nicht als kulturelle Bereicherung, von der es zu profitieren gälte. Der Bereicherungsaspekt des Fremden wird so wenig in die Mechanismen schulischer Auslese einbezogen wie die ausgewiesene Fähigkeit des ausländischen Schülers (insbesondere der sogenannten zweiten Generation), sich in die gängigen Prozesse gesellschaftlichen Verkehrs einzufügen. Die Auslesemechanismen bestehen vielmehr stur darauf, Kriterien sprachlicher Korrektheit anzulegen, welche typische Merkmale für die soziale Oberschicht sind, in der Art, wie sie Philippe PERRENOUD kritisch beschrieben hat.

⁸ Gewisse Ansätze sind allerdings da und verdienen hervorgehoben zu werden, so etwa die Anstrengungen der Direktion der Primarschulen in La Chaux-de-Fonds, wo umfangreiche didaktische Hilfsmittel zuhanden der Lehrer produziert worden sind. Die Entwicklungsarbeiten wurden vom Europarat durch ein Stipendium gefördert und sind die Frucht interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen örtlichen Schulbehörden und einheimischen wie auch ausländischen Lehrern.

- (b) Die unzulängliche Berücksichtigung der spezifischen Fähigkeiten von Ausländerkindern (insbesondere ihres Bilingualismus) führt, zusammen mit einem elitären Sprachverständnis, zu einer massiven Übervertretung von Kindern ausländischer Herkunft in den Sonderklassen.

(...)

- *die Lehrerschaft auf den Unterricht mit fremdsprachigen Kindern vorzubereiten (Lehrerbildungsinstitutionen, Lehrerfortbildung) und die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrern zu fördern*

(...)

Kommentare:

- (a) Die Lehrpläne, wie die Lehrmittel im übrigen auch, sind ohne jegliches Bewusstsein von der Bedeutsamkeit der kulturellen Heterogenität einer Gesellschaft erarbeitet worden; die verbreitetste Grundposition ist immer noch die statische, auf die traditionellen Werte ausgerichtete Abwehrhaltung. Auch die Lehrerbildung bleibt noch in weiten Bereichen dieser Haltung verpflichtet.
- (b) Die organisatorischen Randbedingungen, unter welchen die Lehrer in Sprache und Kultur der Herkunftsländer arbeiten, sind deutliches Zeichen für die schulische Apartheid, und sie sind geeignet, jeglichen Ansatz zu interkultureller Zusammenarbeit im Keim zu ersticken (vgl. dazu auch die Anmerkung 1).

Die Diskrepanz zwischen einer Wahrnehmung der Probleme, die sich aufrichtig um Nichtdiskriminierung bemüht, und dem absoluten Minimalismus, welcher die vom Bildungswesen getroffenen Massnahmen kennzeichnet, verhindert letztlich eine aufgeklärte Debatte um die Rolle und den Stellenwert der Kultur in der Schule und in der Gesellschaft. Dabei wäre eine solche Diskussion äusserst wichtig: es geht nicht nur um Unterrichtsziele, -formen und -inhalte, sondern im heutigen Zeitpunkt auch um das, was man mit dem Schlagwort «Zielvorstellung Europa» umschreiben könnte: Der Gegensatz zwischen einer Bildungskonzeption, die offen ist für einen soziokulturellen Pluralismus, und dem Standpunkt jener, die auf einem selektiven Management des Wissens beharren, führt vorerst einmal zu jener lähmenden Polarisierung der Diskurse, die auf Kosten der ökonomisch und gesellschaftlich am meisten benachteiligten Gruppen geht – und vor allem dort, wo es um die Beziehungen zwischen Sprache und Kultur geht. Die Einführung einer neuen Muttersprachmethodologie in der Westschweiz ist dafür ein beredtes Beispiel: die Innovation hat an keiner Stelle Rücksicht genommen auf den kulturell und sprachlich heterogenen realen Hintergrund, auf welchem sich die Reform abspielen soll, aber auch nicht auf neuere Erkenntnisse der Sozialpsychologie oder der Pragmatik.

Wenn man bedenkt, dass diese letzteren Disziplinen wohl die geeignetsten wären, um bei der Lösung von Problemen einen Beitrag zu leisten, welche im Bereich von Identität, kultureller Praktiken und sozialer Integration der Individuen – aller Individuen – angesiedelt sind, ermisst man die Grösse des Defizits, welches sich in einem der sensibelsten Bereiche gesellschaftlichen Zusammenlebens eingenistet hat.

5. Schlussfolgerungen

Die Erfahrungen, die im Rahmen des Lehrerseminars Neuenburg dazu geführt haben, dass man die Wichtigkeit einer Hinführung zu interkulturellen Ansätzen offiziell anerkannt hat, haben gleichzeitig viele Dinge aufgedeckt. Die Bemerkung von Poggia bestätigt sich: «Man kann kaum davon ausgehen, dass der Interkulturalismus (...) sich 'ganz von selber' einstellen wird, als 'automatische' Folge der Gegebenheiten oder als Konsequenz von Entscheidungen sozialpolitischer Art mit anderen Zielsetzungen.» Aber eine Grundausbildung, die nicht überflüssig sein will, muss ihre Bewährung auf dem Feld der realen Praxis finden, in einer Praxis, welche im Einklang stehen muss mit der Ausrichtung der behördlichen Strategien wie mit der Ausrichtung der Bildungsziele oder der verwendeten Unterrichtsmittel.

Schliesslich gilt es auch deutlich zu sagen – ohne dass deshalb einem lähmenden Pessimismus das Wort geredet werden soll –, dass die Strukturen unserer Institutionen, unserer Lehrpläne, unserer Lehrmittel, alles andere als geeignet sind, der Herausforderung entgegenzutreten, welche eine Gesellschaft darstellt, die nun einmal de facto und irreversibel eine plurikulturelle ist.

Das im Titel angesprochene Illusorische liegt deshalb im Glauben, dass die Verantwortlichen im Bereich der Lehrerbildung, zusammen mit den von ihnen ausgebildeten Lehrern, über längere Zeit hinweg aus einer quasi-marginalisierten Position heraus ein Defizit zu kompensieren vermöchten, welches hauptsächlich im Bereich des bildungspolitischen Bewusstseins angesiedelt ist.

Das Mögliche, andererseits, gehört glücklicherweise in einen Bereich, über welchen in allen offiziellen politischen Strategien des Westens Konsens zu herrschen scheint: in jenen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Von dieser Erklärung reden die Medien immer häufiger, und immer mehr Menschen wissen auch, was damit gemeint ist, auch wenn wir noch nicht so weit sind, dass wir sie zu handlungsrelevanten Richtlinien haben entwickeln können. Dennoch verbindet uns dieser Konsens über jede Parteipolitik, über jede juristische Auseinandersetzung hinweg mit einer Gesellschaft, die mehr und mehr zur Weltgesellschaft wird, sei es im wirtschaftlichen, sei es im kulturellen Bereich. Gewisse Prinzipien der Erklärung sprechen die Lehrerin und den Lehrer speziell an, wie jenes der Nichtdiskriminierung oder jenes des Rechts auf Bildung. Aber gleichzeitig verlangen sie auch nach Handlungen auf

politischer und gesellschaftlicher Ebene, welche die fälligen Anpassungen herbeizuführen geeignet sind.

Die Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren von 1985 und 1991 zur Schulung der Kinder fremder Muttersprache gehen zweifelsohne in diese Richtung, und wenn sie vorerst noch auf der Ebene der Empfehlungen stehen und nicht auf der verbindlichen der Gesetze, so kommt ihnen im gegenwärtigen Zeitpunkt doch das Verdienst zu, die wichtigsten Mängel unseres Bildungswesens klar herauszustreichen.

Teil 4:

Nachobligatorische Bildung und kulturelle Animation

Teil 4: Nachobligatorische Bildung und kulturelle Animation

Einleitung: Armin Gretler

Der nachfolgende Teil unseres Sammelbandes umfasst sechs Beiträge. Zwei von ihnen befassen sich mit Fragen der Berufsbildung für Ausländer, zwei mit der Erwachsenenbildung und zwei mit der Bedeutung der Ausländerorganisationen für die kulturelle Identität der in der Schweiz ansässigen Fremden. Es wird damit der Bogen von der beruflichen Ausbildung und Eingliederung über die berufsorientierte und die allgemeine Erwachsenenbildung bis zur kulturellen Befindlichkeit der Ausländer in der Schweiz geschlagen.

In ihrem Beitrag *«Die jungen Ausländer und die Berufsbildung»* stützt sich *Rosita Fibbi* auf die Expertise der beiden bedeutendsten Forschungsprojekte, die in der Schweiz zu diesem Thema durchgeführt worden sind. Es handelt sich um die Zürcher Untersuchung *«Jahrgang 1963: Zum Eintritt ins Berufsleben. Ein Vergleich zwischen Schweizer- und Fremdarbeiterkindern»* (Gurny, Cassée, Hauser & Meyer) und um die Westschweizer Untersuchung *«Berufliche Ausbildung und Eingliederung von jungen Ausländern und Schweizern»* (de Rham, Fibbi & Virnot). Sie dokumentiert unter mannigfachen Gesichtspunkten den zahlenmässigen Anteil der jugendlichen Ausländer in den Strukturen der schweizerischen Berufsbildung, betrachtet dann mehr qualitative Aspekte und geht ein auf die Bezüge zwischen Schulsystem, Berufsbildungssystem und identitätsbezogenen Verhaltensweisen der jugendlichen Ausländer. Spezielle Aufmerksamkeit schenkt sie auch der intergenerationellen sozialen Mobilität schweizerischer und ausländischer Männer.

Marianne Sigg berichtet über *«Interkulturelle Praxis an der Berufsschule der Emigrierten (SPE) in Zürich»*, welche hauptsächlich von Jugendlichen besucht wird, die nach Abschluss der Schulpflicht im Herkunftsland im Rahmen des Familiennachzugs in die Schweiz gekommen sind. Die SPE hat vier spezifische interkulturelle Curricula entwickelt, in denen Elemente der vier hauptsächlich eingesetzten Lerntheorien den verschiedenen kognitiven, sozialen und affektiv-emotionalen Lernzielen zugeordnet werden.

Den Einfluss verschiedener kontextueller Variablen (ethnische Herkunft der Migranten, Stellung der Ausländer auf dem Arbeitsmarkt, eidgenössische Ausländerpolitik und wirtschaftliche Konjunktur) auf die Aus- und Weiterbildung erwachsener Migrantinnen und Migranten untersucht *Cristina Allemann-Ghionda* in ihrem Beitrag

«*Erwachsenenbildung für Migranten: alte und neue Aufgaben*». Die verschiedenen von ihr beschriebenen Entwicklungen stellen neue Anforderungen an die Bildungsträger und Behörden, und dies im bildungspolitisch-organisatorischen und im pädagogisch-inhaltlichen Bereich sowie auf dem Gebiet der Forschung.

René Riedo gibt in seinem Beitrag «*Das bildungspolitische Engagement der Eidgenössischen Ausländerkommission (EKA)*» einen Überblick über die Aufgaben und insbesondere die erwachsenenbildungsbezogenen Tätigkeiten dieses Milizgremiums. Letztlich geht es dabei immer um die gesellschaftspolitische Integration dieser Ausländerinnen und Ausländer in ihre schweizerische Umgebung. Alles Lernen, sei es sprachlicher oder anderer Art, hat das Ziel, Alltagssituationen besser zu bewältigen und Lebenschancen besser wahrnehmen zu können. Zu schaffen macht der EKA vor allem die Schwierigkeit, Mittel für Bildungsveranstaltungen aufzutreiben, die nicht direkt berufsbezogen sind.

Die beiden letzten Beiträge dieses vierten Teils stellen ein Thema in den Mittelpunkt, das unseren Band von Anfang bis zum Ende durchzieht: die kulturelle Identität der Migranten und hier insbesondere die Bedeutung von Ausländerorganisationen für eine lebendige Beziehung zur Herkunftskultur.

Wer wusste, dass in der Schweiz mehr als 1200 Italienervereine aktiv sind? Rosita Fibbi unternimmt in ihrem zweiten Beitrag, «*Die Ausländerorganisationen: eine interkulturelle Realität*», den Versuch, das scheinbar widersprüchliche Phänomen einer immer stärkeren Integration der hier lebenden Italiener in Alltag und Gesellschaft der Schweiz zum einen und einer Zunahme der Italienervereine in unserem Land zum andern zu erklären. Sie erkennt darin eine Tendenz, die kollektive Identität spezifischer Ausländergruppen zu definieren, und sieht die Originalität dieser Identitätskonstruktion in ihrer doppelten lokalen oder regionalen Bezugnahme (lokaler oder regionaler Bezug sowohl im Herkunfts- als auch im Aufnahmeland, also zum Beispiel der Sizilianerverein Genf).

Auf einen spezifischen, klar definierten Ausschnitt aus der Tätigkeit der Ausländerorganisationen in der Schweiz beschränkt sich Julio Peñate Rivero in seinem Beitrag «*Die Funktionen des Theaters bei Einwanderergruppen*». Und wieder erstaunt die Zahl: 24 spanische Theatergruppen in der Schweiz haben innert weniger Jahre 54 Stücke aufgeführt. Der Autor beschreibt die Ziele, die Schwierigkeiten und den Nutzen dieser Tätigkeit und sieht in ihr nicht nur eine Möglichkeit zur Stärkung des Selbstwertgefühls, sondern auch ein potentielles Gegenmittel gegen den kulturellen Bruch, den die Auswanderung für die meisten Migranten bedeutet.

Die jungen Ausländer und die Berufsbildung

Rosita Fibbi

Gesellschaftliche Genese einer Forschungsproblematik

Die 70er Jahre könnten als der Zeitabschnitt der grossen Leidenschaften um die Fragen der Einwanderung bezeichnet werden. Was die Schweizer betrifft, so tritt die Frage gerade in dem Moment in den Vordergrund der politischen Bühne, als die Konsequenzen der 1964 beschlossenen Stabilisierung der Ausländerzahl sichtbar zu werden beginnen (MACHERET, 1969). Leidenschaften, die mit Hoffnungen und nachfolgenden Enttäuschungen verbunden waren, aber auch für die Ausländer, welche ihre Erwartungen und Pläne angesichts neuer Perspektiven revidieren müssen, welche etwa sind: erzwungene Rückkehr, langdauernder Aufenthalt in der Schweiz, für einige auch: Einbürgerung.

Die 70er Jahre lassen ein neues Problem sichtbar werden: jenes der «Fremdarbeiterkinder» in den Schulen. Die Schule wird zum neuen Anwendungsbereich einer Kategorisierung, welche bislang die ausländischen Arbeiter säuberlich von den Schweizern getrennt hat. In einer Periode, die sich durch starke Rotation der Ausländerpopulation auszeichnet hatte (60er Jahre), und zwar entsprechend einer erklärten Strategie der den Arbeitsmarkt verwaltenden Instanzen, wird diese Menschengruppe vor allem als Arbeitskraft wahrgenommen. Die mit den Kindern dieser Bevölkerungsgruppe konfrontierte Schule sieht sich plötzlich, in ihrem eigenen Betätigungsbereich, vor die Frage nach der Angemessenheit dieser Kategorisierung gestellt. Dies wird auch deutlich im ständigen Wandel der Begriffe, die den «Problemgegenstand» bezeichnen; für die Westschweiz sind das abwechselnd «enfant étranger», «enfant migrant», «enfant de migrant», «enfant de travailleur étranger», «enfant non-francophone».

Die Frage nach der Angemessenheit der Kategorie «Fremdarbeiter» im schulischen Zusammenhang, in welchen der Begriff übertragen wurde, entscheidet sich in Auseinandersetzungen, welche die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen einander in Begriffen der Nationalität und der Position in der gesellschaftlichen Hierarchie gegenüberstellen; auf dem Spiel steht die Durchsetzung einer Weltanschauung,

welche zur Aufrechterhaltung oder dann eben zur Revision der Positionen in der sozialen Rangordnung beiträgt (BOURDIEU, 1984).

Zuerst wird das Problem aufgeworfen von den Organisationen der italienischen Einwanderer, die sich Sorgen machen über die hohen Versagensquoten ihrer Kinder schon in den ersten Schuljahren (ECAP, FCLl, 1974). Um den Eltern aus den Immigrantenkreisen das Problem zu verdeutlichen, übersetzt man die schulischen Probleme in zukünftige Berufsprobleme der Kinder: in Gefahr sind die Hoffnungen auf sozialen Aufstieg, welche die Eltern in ihre Kinder setzen und projizieren; Hoffnungen, welche die ausländischen Erwachsenen oft dazu motivieren, mühselige Arbeits- und Lebensbedingungen zu ertragen. Die Immigranten sehen in diesen Problemen eine Auswirkung der zweifachen Benachteiligung, der sie ausgesetzt sind: einerseits als Angehörige der untersten Sozialschicht, andererseits als Ausländer in der Schweiz.

Die im Bildungswesen Beschäftigten sehen sich als erste diesen Fragen ausgesetzt, und zwar der gesellschaftlichen Funktion der Institution Schule wegen wie auch von den Zielen ihrer pädagogischen Anstrengungen her. Gerade in diesen Jahren häufen sich überall in Europa die soziologischen Studien, welche die gesellschaftlichen Implikationen der in der Schule praktizierten meritokratischen Auslesemechanismen klarlegen und die institutionellen Verfahrensweisen auf die Anklagebank setzen, welche dazu beitragen, Kinder aus sozial benachteiligten Schichten, mit prekärem Status und sprachlichen Schwierigkeiten auf diskriminierende Art zu behandeln (für die Schweiz siehe etwa SCHUH, 1970).

Diese Personen aus dem Bildungswesen – gesellschaftliche Akteure, welche kulturell privilegierte Positionen einnehmen – machen sich zum Sprachrohr von Gruppen, die ihnen aus verschiedenen Gründen nahestehen; genauer gesagt: sie fassen öffentlich die objektiven Schwierigkeiten in Worte, denen jene Kinder in der Schule begegnen, die schon andere umwälzende Ereignisse mitgemacht haben, wie die Auswanderung, den Übergang von einem ländlichen in ein städtisches Milieu, die Umgestaltung aller Lebensumstände usw. Dennoch zeitigen ihre Bemühungen, die Besonderheit der Lage deutlich zu machen und institutionelle Antworten auf diese soziale Frage zu provozieren, wenig Folgen; dies wird einem klar, wenn man sich ansieht, wie langsam sich die Strukturen entwickelt haben, welche die Probleme der jugendlichen Ausländer lösen helfen sollten. Dies wird in anderen Beiträgen im vorliegenden Band aufgezeigt (STEINER-KHAMSI, MÜLLER).

Es liegt nicht in unserer Absicht, uns hier über die Frage auszulassen, welche Faktoren bewirkt haben, dass das Problem mit der Zeit dann dennoch ernst genommen wurde. Aber es ist eine Tatsache, dass sich seine Salonfähigkeit zu Beginn der 80er Jahre abzuzeichnen begonnen hat, und zwar in Form des Interesses,

welches verschiedene Instanzen (Behörden, Arbeitgeber, Gewerkschaften) der Frage des Übertritts der jugendlichen Ausländer in die Arbeitswelt entgegenzubringen begannen und das sich in der Finanzierung zweier wichtiger Forschungsprojekte zu diesem Thema niederschlug. Es handelt sich um die Zürcher Untersuchung zum «Jahrgang 63» und um die westschweizerische FIPES-Studie (Formation et insertion professionnelle des jeunes étrangers et suisses). Sie wurden in einem Abstand von rund drei Jahren voneinander durchgeführt, die Zürcher Studie 1979 bis 1981, die westschweizerische im Jahr 1983. Obwohl sie in unterschiedlichen Kreisen konzipiert und aus unterschiedlichen Quellen finanziert wurden (BIGA, Volkswirtschaftsdirektion des Kantons Zürich, Arbeitgeberzentrale und Paritätischer Fonds für das Baugewerbe im Fall der ersten, vom Nationalfonds im Fall der zweiten Untersuchung), so bestehen dennoch zahlreiche Berührungspunkte: Beide Studien setzen sich das Ziel, festzustellen, ob eine Diskriminierung der jugendlichen Ausländer im Bereich der Berufsbildung besteht; beide leisten infolgedessen einen systematischen Vergleich zwischen einheimischen und ausländischen Jugendlichen, und beide zeigen auch die spezifischen Laufbahnen nach dem Geschlecht der Jugendlichen auf.

Diese Ähnlichkeit der Forschungsproblematik geht auf das Resultat mehrerer konvergierender Faktoren zurück: die in den Kreisen der Immigration und den ihnen nahestehenden Kreisen wachsende Besorgnis, auf die wir schon hingewiesen haben; die Nachwuchsprobleme in gewissen Sektoren der Wirtschaft; die in den politischen Kreisen wachwerdende Beunruhigung durch Stimmen aus Nachbarländern, wo die zweite Generation der Ausländer gerne als «soziale Zeitbombe» apostrophiert wurde; schliesslich das kränkelnde wirtschaftliche Klima, die Beschäftigungskrise, die sich unmittelbar in einem Rückgang der angebotenen Lehrstellen niederschlug, mit den daraus ableitbaren längerfristigen ernsthaften Konsequenzen. Neue gesellschaftliche Akteure, mit mehr Einfluss als die Personen aus dem Bildungswesen und den Kirchen, finden eine neue Formulierung des Problems und verhelfen ihm zu grösserer gesellschaftlicher Legitimität.

Die Zürcher Untersuchung befasst sich zuerst einmal mit den Schulleistungen; sie erklärt die Unterschiede zwischen ausländischen und schweizerischen Jugendlichen dadurch, dass bei ersteren die primäre Sozialisation als Folge der Unsicherheit ihres Status gestört gewesen sei. Sie vertritt die Meinung, es bestehe keine spezifische Diskriminierung von Ausländern in der Berufsbildung, da das Qualifikationsniveau der Lehrberufe im wesentlichen dem Niveau entspreche, das die Schüler in der Pflichtschulzeit erreicht haben (GURNY, 1984, S. 58). Unterstrichen werden dagegen die Schwierigkeit des Zugangs zu einer Berufsausbildung für Jugendliche, welche ihre Pflichtschulzeit ausserhalb der Schweiz absolviert haben, und der überproportionale Anteil an italienischen Mädchen, welche keine Berufsausbildung auf sich nehmen.

Die Westschweizer Untersuchung, finanziert im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf» (NFP EVA), konzentriert sich auf die Berufsausbildung und versucht, die Verteilung der Ausländerinnen und Ausländer im Arbeitsmarkt sowie die dieser Verteilung eigene Dynamik zu erfassen. Vorgegangen wird mit einer standardisierten schriftlichen Befragung gleich nach Abschluss der Pflichtschulzeit bei Jugendlichen, die nicht in eine zur Matur führende Schule eingetreten sind, und einer Befragung von 25- bis 27jährigen Erwachsenen, die sich grossenteils schon definitiv in der Berufswelt etabliert haben. Die erste Erhebung betrifft eine Stichprobe von 414 Jugendlichen in drei Westschweizer Regionen, in welchen bedeutende Kontingente ausländischer Arbeitskräfte anzutreffen sind: in den Agglomerationen Genf und Lausanne-West und im Neuenburger Jura. Diese Auswahl wurde getroffen, weil sich diese Regionen sowohl von den Strukturen des Schulsystems wie des Arbeitsmarkts her klar unterscheiden. Die Studie vergleicht systematisch ausländische Jugendliche (Italiener und Spanier) mit ihren schweizerischen Altersgenossen.

Ich beziehe mich im folgenden hauptsächlich auf diese Westschweizer Untersuchung (gemeinsam mit Gérard de Rham und Olivier Virnot durchgeführt), um drei Fragen aufzugreifen, welche für die sogenannte zweite Generation von zentraler Bedeutung sind.

1. Welches sind die Bestände der jugendlichen Ausländerinnen und Ausländer in den Strukturen der Berufsbildung?
2. Welches ist ihre Präsenz unter qualitativen Aspekten?
3. Welche Bezüge bestehen zwischen der Eingliederung und den identitätsbezogenen Verhaltensweisen der jungen Ausländerinnen und Ausländer?

Bestände der jungen Ausländerinnen und Ausländer in den Strukturen der Berufsbildung

In den 80er Jahren machten die jungen Ausländerinnen und Ausländer in den die obligatorische Schulzeit beendenden Jahrgängen etwa 11 bis 12 Prozent aus. Die Quote nachobligatorischer Beschulung beträgt für die jungen Spanier und Italiener etwa zwei Drittel des für die Schweizer Jugendlichen geltenden Wertes (DE RHAM et al., 1983, S. 3). (Diese Quote ist das Verhältnis zwischen der Zahl der Jugendlichen in einer nachobligatorischen Ausbildung und der Gesamtheit der 15- bis 19jährigen; es handelt sich um einen näherungsweisen Indikator, dessen Parameter der Publikation «Sozialindikatoren für die Schweiz» entnommen wurden (1982, S. 48.) Die Quote schwankt von Kanton zu Kanton, und zwar teils deutlich, wobei die Unterschiede zwischen Schweizern und Ausländern in der französischsprachigen Schweiz tendenziell geringer sind als in den Kantonen der Deutschschweiz.

Dass sich zu Beginn der 80er Jahre der Eintritt ins Erwerbsleben für die ausländischen Jugendlichen, und insbesondere für jene aus den Mittelmeerländern, schwierig gestaltete, zeigten auch die Daten der Volkszählung 1980, die einen im Vergleich zu den Schweizern deutlich höheren Anteil an arbeitssuchenden jugendlichen Ausländern auswiesen.

Tabelle 1: *Proportionale Verhältnisse von Stellensuchenden nach Alter und Nationalität*

	Schweizer	Ausländer	Quotient Schweizer/Ausländer
15 – 19 Jahre	0,98	3,33	3,8
20 – 24 Jahre	1,91	4,84	2,5
25 – 29 Jahre	1,20	1,90	1,6
30 – 34 Jahre	0,69	0,80	1,2

Quelle: Volkszählung 1980

Diesen beunruhigenden Angaben stehen die Berufsbildungsstatistiken gegenüber, die eine signifikante Zunahme junger Ausländer in schulischen und betrieblichen Ausbildungsgängen ausweisen. Wie lässt sich dieser Widerspruch auflösen? Betrachten wir die Entwicklung der Bestände ausländischer Jugendlicher im letzten Jahr der Pflichtschulzeit und im folgenden ersten Jahr der Berufsausbildung (Tabelle 2).

Der Index der Ausländerinnen und Ausländer im ersten Jahr der Berufsbildung steigt zwar in den Jahren nach 1977/78 beträchtlich an, aber bis 1982/83 bloss im selben Mass wie der Ausländeranteil im Abschlussjahr der Pflichtschulzeit. Dies belegt, dass die Erhöhung des Ausländerbestandes in der Berufsbildung um 50 Prozent eine reine Folge der vermehrten Präsenz von Ausländern im Bildungswesen überhaupt ist, also eine reine Angelegenheit der demographischen Entwicklung. Der 1965 erreichte Höchststand an Geburten in der Schweiz war vornehmlich durch Geburten von Kindern mit Eltern ausländischer Herkunft bedingt; dieser Rekord schlägt sich 1981 in den Statistiken nieder, die das 10. Bildungsjahr betreffen (HUTMACHER, 1985, S. 19), unabhängig von den in der Zwischenzeit eingetretenen Wanderungsbewegungen. 1983/84 steigt der Index des Ausländerbestands in der Berufsbildung abrupt von 147 auf 158 und nimmt seither kontinuierlich zu, während der Index für die Schulen der Pflichtschulzeit nach Überschreiten des Maximums im Schuljahr 1983/84 zu sinken beginnt.

Tabelle 2: *Entwicklung der Bestände ausländischer Jugendlicher im letzten Jahr der Pflichtschulzeit und im ersten Jahr der Berufsausbildung (Indizes)*

	9. Schuljahr (Pflichtschulzeit)		10. Jahr (Berufsausbildung)
1976/77	N = 8031 = 100	1977/78	N = 7487 = 100
1977/78	112	1978/79	111
1978/79	124	1979/80	126
1979/80	135	1980/81	133
1980/81	145	1981/82	143
1981/82	145	1982/83	147
1982/83	149	1983/84	158
1983/84	150	1984/85	157
1984/85	146	1985/86	155
1985/86	147	1986/87	162
1986/87	146	1987/88	170

Quelle: Bundesamt für Statistik, Schülerstatistik, verschiedene Jahre

Die signifikante Steigerung der Präsenz von Ausländerinnen und Ausländern in einer beruflichen Ausbildung zeigt sich also ab 1983. Dafür sind mehrere Faktoren verantwortlich. Ein erster, allgemeiner Faktor ist im generellen Trend zur Verlängerung der Schulzeit über die obligatorischen neun Jahre hinaus zu sehen, ein Trend, der zwar längerfristig ist, der sich aber im Gefolge der Beschäftigungsprobleme der 70er Jahre akzentuierte (CESDOC, 1985; Amos, 1984).

Der zweite bedeutende Faktor ist die erhöhte Quote der Beschulung von Mädchen; diese Quote ist in den letzten zwanzig Jahren erheblich gestiegen. Die FIPES-Untersuchung zu den Übertritten in die Berufswelt im Jahr 1973 ergab für die ausländischen Jugendlichen einen 3,4mal höheren Anteil jener, die ohne postobligatorische Schulung ins Erwerbsleben eintraten, als für ihre schweizerischen Altersgenossen.

Für die im Jahr 1983 mit dem Übertritt Schule/Berufswelt konfrontierten Jugendlichen hatten sich die Verhältnisse für Schweizer und Ausländer ausgeglichen. Dies war grossenteils eine Folge des Verhaltens der jungen Ausländerinnen. 1973 verzichteten noch fünfmal mehr Ausländermädchen auf eine Berufsausbildung als Ausländerjungen; zehn Jahre später sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede verschwunden.

Diese Ergebnisse unterscheiden sich deutlich von jenen der Zürcher Untersuchung, wo bloss 78 Prozent der italienischen neunzehnjährigen Mädchen in eine nachobligatorische Ausbildung eingetreten waren, gegenüber 87 Prozent der Jungen; für die Schweizerinnen und Schweizer betrugen die entsprechenden Prozentsätze 91 und 96 (GURNY, 1984, S. 35). Wir denken, dass sich dieser Unterschied auf zwei Gründe zurückführen lässt. Einerseits scheint die Anforderung einer nachobligatorischen Ausbildung in den französischsprachigen Kantonen einer sozialen Norm zu entsprechen, wie es auch interkantonale Vergleiche der Beschulungsquoten zeigen (DE RHAM et al. 1983, S. 5). Andererseits bestehen Unterschiede im «Pendlerverhalten» ausländischer Jugendlicher zwischen den Bildungssystemen des Herkunfts- und des Aufenthaltslandes (8 Prozent «Pendler» in den französischsprachigen Kantonen, gegenüber 42 Prozent in der Stadt Zürich). Dieses Verhalten bzw. diese Verhaltensunterschiede hängen ihrerseits vermutlich mit besseren Kenntnissen der Sprache des Aufenthaltsgebiets wie auch mit klareren Informationen über die lokalen Bildungsangebote zusammen, über welche die Ausländer in der Westschweiz verfügen.

In der französischsprachigen Schweiz scheinen die Eltern im allgemeinen besser fähig zu sein, sich in den Strukturen der Berufsbildung zu orientieren und ihren Kindern Wege aufzuzeigen: wir haben keine signifikanten Unterschiede zwischen ausländischen und einheimischen Eltern nachweisen können, was das Wissen über das Berufsbildungswesen betrifft, aber auch nicht bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit einer Berufsausbildung oder bezüglich der gehegten Wünsche, welche man bei den Ausländern oft als zu hoch gesteckt taxiert. Dieser Befund widerspricht der Hypothese, ausländische Eltern seien von der Aufgabe der Berufswahlunterstützung überfordert, sei es aus Unkenntnis der Ausbildungsangebote, aus mangelnder Kenntnis des Arbeitsmarkts oder wegen fehlerhafter Einschätzung der Wichtigkeit einer beruflichen Ausbildung.

Die Freude über zunehmend sinkende Zugangsschwellen ins Berufsbildungswesen für Ausländerinnen und Ausländer wird allerdings gedämpft durch die Feststellung, dass sich die Daten nur auf den Beginn der beruflichen Ausbildung beziehen und die Unterschiede wieder auftauchen in Form erhöhter Misserfolgsquoten während der Ausbildung. Sieht man sich nämlich die 25- bis 27jährigen an, so ergibt sich, dass die Ausländer doppelt so häufig ohne einen Berufsabschluss sind als die Schweizer.

Einem schweizerischen Jugendlichen ohne Berufsabschluss auf zehn stehen ein ausländischer Jugendlicher ohne Beruf auf fünf und, spezifischer, ein junger Mann ausländischer Herkunft auf vier gegenüber (FIPES 3, 1985, S. 57).

Mehr guter Wille oder eine neue Politik?

Diese Änderungen im berufsbildungsbezogenen Verhalten, welche sich im Verlauf der 70er Jahre eingestellt haben, lassen sich nicht allein mit mehr gutem Willen oder verbesserter Akkulturation der Immigranten erklären. Sicherlich haben die wirtschaftlichen Schwierigkeiten Mitte der 70er Jahre mit der erzwungenen Rückwanderung eines Teils der Immigranten dazu geführt, dass sich die Verbleibenden bewusster auf einen längerfristigen oder gar definitiven Aufenthalt in der Schweiz eingerichtet haben. Aber gleichzeitig ändert sich das Ausmass, in welchem die Immigranten aufgerufen sind, sich einzugliedern, als Folge einer Änderung der Einwanderungspolitik wie auch einer Änderung der ausländerbezogenen Bildungspolitik. Der Weg lässt sich anhand einiger Marksteine skizzieren.

1973 stellte die Arbeitgeberzeitung emotionslos fest, die Kinder der eingewanderten Arbeiter würden ebenso niedrige Stellungen im Beschäftigungssystem einnehmen wie ihre Eltern. «Wir laufen Gefahr zu vergessen, dass auch die Wirtschaft von morgen eine grosse Zahl manueller Hilfskräfte für grundlegende Produktionsprozesse nötig haben wird. Wo sollen wir diese Hilfskräfte finden, wenn nicht unter den Fremdarbeitern?» (zitiert nach ZANIER, 1975).

Noch 1977, in der Botschaft zum neuen Berufsbildungsgesetz, begründete der Bundesrat die Notwendigkeit, eine Anlehre für die weniger qualifizierten Schulabgänger einzuführen – eine Ausbildung, welche die Gewerkschaften pauschal als Ausbildung zweiter Klasse taxierten –, folgendermassen: «Es muss damit gerechnet werden, dass im Zuge des Abbaus der ausländischen Arbeitskräfte und angesichts der strukturellen Schwierigkeiten in einzelnen Wirtschaftszweigen vermehrt einheimische Angelernte benötigt werden.» Nun umfasst der Begriff der einheimischen Arbeitskräfte in der Terminologie des BIGA seit der Krise der 70er Jahre die Schweizer und die niedergelassenen Ausländer. 1980 erklärte die Eidgenössische Kommission für Ausländerfragen in ihrem berühmten Bericht zur Zweiten Generation ihre Besorgtheit über diese Entwicklung.

1981 erklärte dieselbe Kommission – ein konsultatives Gremium, dessen Aufgabe darin besteht, gangbare Wege im Falle von Schwierigkeiten aufzuzeigen, auf welche die Ausländerinnen und Ausländer bei ihrer Integration in der Schweiz stossen –, sie habe sich darum bemüht und es sei ihr gelungen, für junge Ausländerinnen und Ausländer mit Aufenthaltsbewilligung sämtliche Schwierigkeiten des Zugangs zur Berufsbildung aus dem Weg zu räumen. Im selben Jahr erklärte der kantonal-

zürcherische Verantwortliche für das Berufsbildungswesen, er habe den Zugang zur Berufslehre für diese Jugendlichen bewusst erleichtert, da «die Aspekte der Integration wichtiger seien als die vom Arbeitsmarkt her definierten Bedingungen» (FIBBI, 1983, S. 29). Dies kann als ein Anzeichen für eine allgemeine Öffnung der Bildungspolitik gesehen werden.

1981 stellte einen frappanten Wendepunkt in zwei Bereichen dar: im Bereich der Berufsbildungspolitik, wie wir eben gesehen haben, aber auch in der Grösse der Kohorten, welche die obligatorische Schule verliessen. Seit 1983 hat sich diese Entwicklung noch verstärkt: kleinere und mittlere Betriebe klagen über die Schwierigkeit, Lehrlinge zu finden, und zunehmend erfasst das Problem auch die Regiebetriebe des Bundes wie auch die grösseren Betriebe des Detailhandels und verschiedene industrielle Sektoren. Innerhalb eines Zeitraums von zehn Jahren sind wir so von einer Situation des Mangels an Lehrstellen zu einer Situation des Mangels an Lehrlingen übergegangen.

Andererseits greift der Lehrstellenmarkt auf die ausländischen Jugendlichen erst in dem Moment zurück, wo sich auf mittlere oder längere Dauer eine Knappheit an Interessenten abzeichnet. Die ausländischen Jugendlichen wurden also von 1973 bis 1983 als Puffer für die jeweiligen Disparitäten zwischen Angebot und Nachfrage verwendet.

Präsenz der jugendlichen Ausländerinnen und Ausländer unter qualitativen Aspekten

Im Verlauf von zehn Jahren hat sich demzufolge entsprechend den Launen der wirtschaftlichen Konjunktur, infolge politischer Entwicklungen, aber auch als Folge der demographischen Trends, der Fluktuationen des Lehrstellenangebots und kultureller Klimaveränderungen die Lage der ausländischen Jugendlichen in der Berufsbildung deutlich verbessert. Und dennoch: die Tatsache, dass einer Ausländer ist, hat stets noch Folgen für die Art und die Stufe, auf der er ins Beschäftigungssystem eingegliedert wird. Dies wird offensichtlich bei der Wahl bzw. der Zuteilung der Lehrberufe, wo zwei kaum zu beeinflussende Faktoren differenzierend wirken: Nationalität und Geschlecht.

Bei den Jungen hebt sich die Konzentration der Ausländer in industriellen und gewerblichen Berufen deutlich ab von der ausgewogeneren Verteilung der Schweizer auf Berufe im zweiten und im dritten Wirtschaftssektor. Bei den Mädchen herrscht generell eine Tendenz zur Dienstleistungsbranche, mit einer Polarisierung in die Bereiche Verkauf und Büro. Auch hier sind die Unterschiede zwischen Schweizerinnen und Ausländerinnen manifest: sind letztere zahlreich vertreten bei den

Verkäuferinnen, den Coiffeusen und in den Berufen der Körperpflege, so hat in unserer Stichprobe keine einzige Schweizerin einen dieser Berufe gewählt.

Mit anderen Worten: die neu erworbene Gleichberechtigung im Zugang zur Berufsbildung differenziert sich wieder nach den traditionellen Hierarchien, die sich im Wert und im Prestige der Lehrberufe ausdrücken, wobei die Ausländerinnen und Ausländer tendenziell ihre traditionell niedrigeren Positionen beibehalten.

Tabelle 3: Berufsgruppen bei 25- bis 27jährigen Frauen und Männern (in Prozent)

	Schweizer	Ausländer
<i>Männer:</i>		
technische Berufe	18	15
Büro	16	8
Wissenschaft, Lehrberufe	12	4
Mechanik	12	27
Transportgewerbe	10	4
Bau	5	7
<i>Frauen</i>		
Büro	36	33
Wissenschaft, Lehrberufe	14	2
medizinische Pflege	14	7
Verkauf	9	5
Uhrenindustrie	2	12
Reinigung	2	16

Quelle: FIPES 3, 1985, S. 76

Wir finden bei den jungen Arbeitern im Alter zwischen 25 und 27 die traditionelle Hierarchie zwischen Beschäftigungen für Schweizer und Beschäftigungen für Ausländer, aber gleichzeitig eine Verengung des Abstandes zwischen ihnen, wenn man sie mit den Beschäftigungen der ersten Generation im Vergleich zu den Schweizern in Beziehung setzt. Anschaulich und approximativ ausgedrückt, kann man sagen, dass der Graben zwischen Schweizern und Ausländern den Graben zwischen «white collar employees» und «blue collar employees» abbildet. Von den Frauen arbeiten ein Drittel im Büro, bei den Schweizerinnen wie bei den Ausländerinnen. Aber derweil ein weiteres Drittel der Schweizerinnen in qualifizierten Stellungen im Unterrichtswesen und im paramedizinischen Sektor arbeiten, sind die Ausländerinnen zu einem

weiteren Drittel mit wenig qualifizierten Arbeiten im Reinigungsbereich und in der Uhrenindustrie beschäftigt.

Bei näherer Analyse der Ergebnisse der verschiedenen FIPES-Untersuchungen wird klar, dass die Eigenheiten der Beschäftigungen der Ausländerinnen und Ausländer ebenso sehr durch den Arbeitsinhalt gegeben sind wie durch die Niveaudifferenz zu den Schweizerinnen und Schweizern. Die Beschäftigungen der Ausländerinnen und Ausländer reflektieren deutlicher als bei den Einheimischen die Besonderheiten des lokalen Stellenangebots, und in jeder der untersuchten Regionen besetzen sie die prestigeärmsten Stellen. Betrachten wir beispielsweise die Berufsgruppen, in denen die Frauen die grössten Kontingente stellen. In der Agglomeration Genf etwa bevorzugen die Schweizerinnen die Berufe im Bereich der Krankenpflege (38%) und des Unterrichts (19%), mit weniger Gewicht auf dem Bürobereich (6%); diese Stellen sind zu einem beträchtlichen Teil mit Ausländerinnen besetzt (40%). In der Region La Chaux-de-Fonds hingegen arbeiten die Schweizerinnen grossenteils im Büro (37%) und die Ausländerinnen in der Uhrenindustrie (32%).

Die dritte Ebene schliesslich, auf welcher sich eine Besonderheit des Ausländerseins äussert, ist jene der «intergenerationellen Mobilität» (sozialer Auf- oder Abstieg von der Eltern- zur Kindergeneration). Dieses Kriterium ist hier um so einschlägiger, als die Analyse der relativen Positionierung in der schweizerischen Schichtstruktur für jene, die man als Ausländer der ersten Generation bezeichnet, spezifische Eigenheiten aufwies. Es genügt in diesem Zusammenhang auf den von HOFFMANN-NOWOTNY (1973) beschriebenen Prozess der Unterschichtung hinzuweisen.

Unsere Daten erlauben nicht, die Alterseffekte genau einzuberechnen; wir können nur Individuen, die sich dem Ende ihres Erwerbslebens nähern (die Väter), vergleichen mit jenen, die vor relativ kurzer Zeit ins Erwerbsleben eingestiegen sind (die Söhne und Töchter). Das Phänomen der Mobilität, das wir feststellen können, stellt daher die intra-generationelle Mobilität nicht in Rechnung, welche bekanntermassen für die Vätergeneration besonders stark gewesen ist. Diese Überlegungen führen uns also zu Vorsicht bei der Interpretation unserer Ergebnisse. Zudem dichotomisieren wir unsere Daten – unsere geringen Stichprobengrössen lassen es als sinnvoll erscheinen – und reduzieren die Variable der sozioprofessionellen Zugehörigkeit auf die Dimension «white collar»/«blue collar», auf Kategorien also, zwischen denen die intra-generationelle Mobilität eher schwierig sein wird.

Die Totale an den Rändern geben Auskunft über Bewegungen, welche die globale Struktur der Beschäftigung und die Schichtzugehörigkeit berühren. Festzustellen ist eine beachtliche Stabilität bei den Schweizern (die Kategorie «blue collar» sinkt von 48% auf 45%), während die Verminderung der manuellen Beschäftigung bei den

Immigranten rund 20 Prozent ausmacht (total 102 Blue-collar-Väter und 83 Blue-collar-Söhne).

Tabelle 4: Intergenerationelle Mobilität der Männer

Schweizer

	Sohn Unterschicht	Sohn Mittel-/Oberschicht	Total Väter
Vater Unterschicht	19	21	40
Vater Mittel-/Oberschicht	19	25	44
Total Söhne	38	46	84

Ausländer

	Sohn Unterschicht	Sohn Mittel-/Oberschicht	Total Väter
Vater Unterschicht	73	29	102
Vater Mittel-/Oberschicht	10	7	17
Total Söhne	83	36	119

Quelle: FIPES 3, 1985, S. 79

Die erste und die vierte Zeile der Tabelle 4 zeigen, dass der Anteil an Kindern, welche aus der Unterschicht stammen und ein höheres Schichtniveau erreichen als ihr Vater, für die Schweizer 53% beträgt (21/40), für die Ausländer dagegen nur 28% (29/102).

Die «Schichtkonstanz», also der Prozentsatz der Söhne, welche die gleiche soziale Stellung einnehmen wie ihre Väter, ist in der Tat bei den Ausländern höher (80/119 = 67%) als bei den Schweizern (44/84 = 52%) (Weiss, 1986).

Die Wirklichkeit der sozialen Mobilität kann besser erfasst werden, wenn wir den Eintritt von Jugendlichen derselben sozialen Herkunft in die Berufswelt vergleichen. Mit anderen Worten, man kann die Frage stellen, ob die Ausländerkinder – zumeist Kinder von Arbeitern – schlicht zur Reproduktion der sozialen Schichtzugehörigkeiten verurteilt sind. Nun zeigt sich (Tabelle 5), dass sich diese Reproduktion für jugendliche Ausländer und jugendliche Schweizer unterschiedlich abspielt. Die soziale Mobilität ist für die ausländischen Jugendlichen stärker eingeschränkt als für die schweizerischen; anders gesagt, das Kind eines ausländischen Arbeiters hat weniger Chancen, in die Mittel- oder Oberschicht aufzusteigen (37%) als jenes eines schweizerischen Arbeiters (58%).

Tabelle 5: *Sozialschichtzugehörigkeit von Arbeitern mit Herkunft aus der Unterschicht nach Nationalität (in Prozent)*

	Schweizer	Ausländer
Unterschicht	42	63
Mittel- und Oberschicht	58	37
N =	64	163
$(\chi^2 = 7,79; p < 0.01)$		

Quelle: FIPES 3, 1985, Seite 81

Eine genauere Betrachtung der sozialen Mobilität, die auch den Qualifikationsgrad der Beschäftigten innerhalb der Unterschicht einbezieht, zeigt zudem, dass von allen durch Nationalität und Geschlecht definierten Kategorien die ausländischen Frauen mit Herkunft aus der Unterschicht am häufigsten unqualifizierte Beschäftigungen der untersten Kategorie ausüben und die ausländischen Männer mit Herkunft aus der Unterschicht qualifizierte Beschäftigungen der untersten Kategorie; im Gegensatz dazu verteilen sich die Schweizer gleicher sozialer Herkunft unabhängig vom Geschlecht in etwa gleichem Masse auf die sozialen Schichten. In gewissem Sinn ist das Geschlecht ein sekundärer diskriminierender Faktor, der erst wirksam wird, wenn der primäre, jener der Nationalität, vorgängig zum Zug gekommen ist.

Bezüge zwischen Schulsystem, Berufsbildungssystem und Beschäftigung

Die Einmündung in die Arbeitswelt ist das Resultat einer ganzen Reihe von Faktoren, unter welchen die schulischen aber eine zentrale Rolle spielen. Die Migrationsbiographie bestimmt in wesentlichem Ausmass die Möglichkeiten, wie weit man es in der Schule bringen kann: die Chancen sind höher für Kinder, die ins schweizerische Schulsystem eintreten, bevor die schulische Auslese in grossem Ausmass beginnt, als für jene, die nachher kommen, also nachdem sie rund zehn Jahre alt sind. Nur bei ersteren unterscheidet sich das Bildungsniveau nicht von den Schweizern.

Andererseits ist der Schulerfolg zu einem grossen Teil eine Funktion der sozialen Herkunft: Es gibt Unterschiede zwischen Schweizern und Ausländern, wenn sie aus der Mittel- und Oberschicht stammen, während ein klarer Graben besteht bei Kindern

aus der Unterschicht.¹ All dies ist seit langem bekannt, aber es ist immer wieder nützlich, daran zu erinnern. Eine andere, weniger häufig untersuchte Frage ist, ob die gleiche schulische Ausbildung bei Schweizern und Ausländern zum selben Niveau beruflicher Qualifikation führt. Die Antwort hierauf ist nuanciert.

Bei den Jugendlichen der FIPES-Untersuchung, die den Schritt Schule–Berufswelt zu Beginn der 80er Jahre unternahmen, beobachtet man eine ähnliche Verteilung von Schweizern und Ausländern für die Berufsausbildungen des sekundären und tertiären Sektors, falls sie einen Oberstufenzug mit Grundanforderungen durchlaufen haben. Anders bei den Jugendlichen, die einen Zug der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen besuchten: hier findet man nachher doppelt so viele Ausländer in industriellen Berufen wie Schweizer (29% gegenüber 12%). Dies ist ein Indiz für die Schwierigkeiten, welche Ausländer dabei haben, auf dem Arbeitsmarkt nutzbringend an den Mann zu bringen, was sie sich in der Schule erworben haben – auch wenn das einiges ist. Im Zusammenhang mit einer Fremdzugehörigkeit könnte man auch den Begriff der Zählflüssigkeit verwenden: Fremdzugehörigkeit verhindert nicht an sich jede berufliche und soziale Mobilität, aber sie tendiert immer wieder dazu, die Ausländer im Arbeiterstatus zurückzuhalten oder sie in ihn zurückzuholen – in den Status, der ihnen gleichzeitig mit dem Immigrantensstatus aufoktroiert worden ist.

Bei den Jugendlichen, die den Schritt Schule–Berufswelt zu Beginn der 70er Jahre gemacht haben – vor der Rezession, also in einen Arbeitsmarkt hinein, der flüssig war und wo das Angebot an Lehrstellen die Nachfrage überstieg –, bedeutete eine bessere schulische Vorbildung auch ein höheres Niveau an postobligatorischer Qualifikation. Der Bezug zwischen schulischen Qualifikationen und Qualifikationsniveau des Berufs hat sich also zwischen 1973 und 1983 abgeschwächt. Waren zehn Jahre zuvor gute Leistungen während der obligatorischen Schulzeit notwendig, aber auch hinreichend für eine spätere gute berufliche Qualifikation, so kann man sagen, dass sie in den 80er Jahren zwar noch notwendig sind – von hinreichend kann aber keine Rede mehr sein, und schon gar nicht bei den Jugendlichen ausländischer Herkunft.

Der Übergang vom Berufsbildungssystem ins Berufsleben stellt einen anderen kritischen Übergang dar. Bei den Männern – Schweizern wie Ausländern – gelingt es einem auf zwölf nicht, seine Ausbildung zu rentabilisieren, und er sieht sich gezwungen, eine unqualifizierte Arbeit anzunehmen. Dieses Verhältnis steigt auf 1 : 6 bei den Schweizerinnen und gar auf 1 : 4 bei den Ausländerinnen. Unsere Daten gestatten es nicht, die präzisen Gründe für diese Schwierigkeiten zu nennen, mit denen sich die Frauen konfrontiert sehen; sie scheinen aber mit dem allgemein

1 Siehe dazu auch den Beitrag von W. Hutmacher: «Einwandererkinder oder Arbeiterkinder? Zur schulischen Situation der Ausländerkinder und der sozialen Ungleichheit in der Schule» im ersten Teil dieses Buches (Anm. d. Hrsg.).

niedrigeren Qualifikationsniveau und einer schlechten Anpassung der gewählten Berufsausbildung an das Angebot auf dem lokalen Arbeitsmarkt zusammenzuhängen.

In ihren Schlussfolgerungen setzt sich die FIPES-Untersuchung in Gegensatz zu zwei übrigens widersprüchlichen Thesen, welche in den Jahren 1975–1985 oft vorgebracht wurden. Gemäss der einen war die Immigration daran, und insbesondere ihr stabilisierter Teil, als Phänomen unsichtbar zu werden, und die Immigranten hatten keine nennenswerten Schwierigkeiten mehr, sich ins Beschäftigungssystem einzugliedern. Die FIPES-Resultate zeigen nun aber, dass auch für den privilegierten Teil der Immigration die Eingliederung in den Arbeitsmarkt seine Besonderheiten aufweist: die Tatsache, dass jemand Ausländer bzw. Ausländerin ist, führt ihn oder sie zu einer anderen Art der Eingliederung als den Schweizer bzw. die Schweizerin.

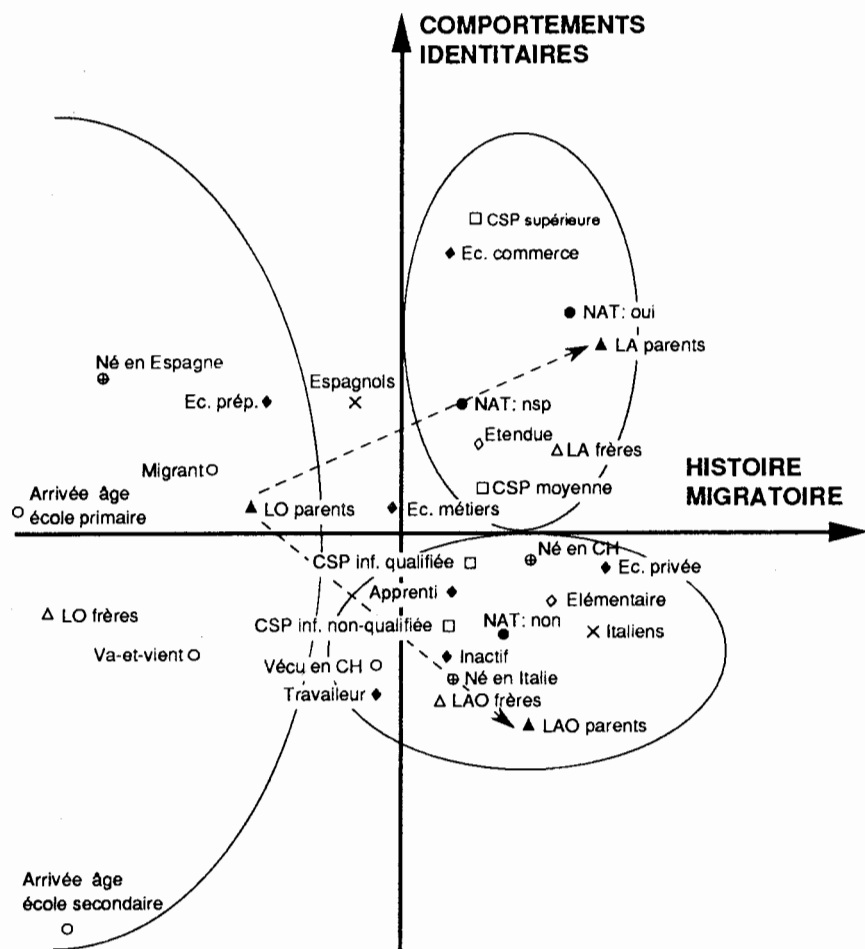
Andere hingegen befürchteten eine Marginalisierung der zweiten Ausländergeneration; wir haben gezeigt, dass sich die jugendlichen Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz zunehmend und auf dauerhafte Weise in der Arbeiterschicht eingerichtet haben. In anderen Ländern Europas ist dies anders, indem die soziale Eingliederung dort angesichts der hohen Arbeitslosenquoten weiterhin prekär zu bleiben scheint (WILPERT, 1988).

Immerhin ist es offensichtlich, dass der Zugang zum Arbeits- und Stellenmarkt für diesen Teil der jugendlichen Bevölkerung der Schweiz das Nebenprodukt von anderen, übergeordneten Dynamiken ist; die «Einwandererlandschaft» präsentiert sich in der Folge als nuanciertes und heterogenes Gebilde, nicht reduzierbar auf das, was Delia CASTELNUOVO noch vor einem guten Jahrzehnt (1979) als «die» Lage der Einwanderung bezeichnete. Man kann nicht behaupten, in der Einwanderung reproduziere sich strikte die Zugehörigkeit zu einer Unterschicht; wenn man von einer Reproduktion reden will, so äussert sie sich im Vorhandensein sich selber reproduzierender Einwanderergruppen in den am meisten den Winden der konjunkturellen Entwicklung ausgesetzten Bereichen der Wirtschaft.

Strukturelle Eingliederung und identitätsbezogene Verhaltensweisen

Im mehr quantitativ ausgerichteten ersten Teil der FIPES-Studie war es nicht möglich, die postulierte Beziehung zwischen dem Sozialstatus und der persönlichen Auseinandersetzung mit der kulturellen Zugehörigkeit herauszuarbeiten, und der zweite Teil, welcher eine mehr qualitative Ausrichtung gehabt hätte, konnte nicht mehr durchgeführt werden. Wir nähern uns der uns hier interessierenden Frage deshalb auf dem Weg einer Analyse, die uns auf der Basis quantitativer Daten eine deskriptive Typologie struktureller und kultureller Konstellationen liefert. Sie schafft Verbindungsglieder zwischen der Dimension Migration/Gesellschaft/Erziehungswesen

Typen kultureller Identität



Legende zur Grafik «Typen kultureller Identität»:

X	Nationalität:	Italiens Espagnols	Italiener Spanier
□	Sozialschichten	CSP supérieure CSP moyenne CSP inf. qualifiée CSP inf. non-qualifiée	Oberschicht Mittelschicht Grundschrift, mit Berufsausbildung Grundschrift, ohne Berufsausbildung
◇	Schullaufbahn	élémentaire étendue	Zug mit Grundanforderungen Zug mit erweiterten Anforderungen
◆	gegenwärtige Beschäftigung	Ec. commerce Ec. métiers Ec. prép. Ec. privée	Handelsschule Gewerbeschule berufsvorbereitende Schule Privatschule
⊕	Geburtsort	né en Suisse né en Italie né en Espagne	in der Schweiz geboren in Italien geboren in Spanien geboren
○	Migrations- biographie	vécu en CH arrivée âge école prim. arrivée âge école second. migrant va-et-vient	ganzes Leben in der Schweiz Zuzug im Primarschulalter Zuzug im Sekundarschulalter Wanderarbeitnehmer häufige Wechsel zwischen Herkunftsland und Schweiz
●	Einbürgerungs- pläne	NAT: oui NAT: non NAT: nsp	Einbürgerung vorgesehen keine Einbürgerungsabsicht Einbürgerung: weiss nicht
Sprache im Umgang mit			
▲	Eltern		
△	Geschwistern	LO (Langue origine) LA (Langue accueil) LAO	Sprache des Herkunftslands Sprache des Aufenthaltslands Sprachen von Aufenthalts- und Herkunftsland

und Praktiken, welche – wenn auch vielleicht bloss in einem embryonalen Stadium – als Operationalisierungen einer kulturellen Identität begriffen werden können, wie etwa der Sprachgebrauch in der Familie oder die Bevorzugung der Option Einbürgerung bzw. Rückkehr ins Herkunftsland. Drei Typen jugendlicher Ausländer lassen sich in der Grafik auf der folgenden Seite unterscheiden; sie wurde aufgrund von Daten erstellt, die aus der Befragung ausländischer Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit stammen (FIPES 1).

In der linken Hälfte findet sich ein Typ, der durch seine eigenen Immigrationserlebnisse geprägt und definiert ist: Geburt im Herkunftsland; Einwanderung in die Schweiz im Lauf der Kindheit oder Jugend (ganz links im Bild: im Schulalter); Sprachgebrauch: Kontakt mit den Geschwistern in der Sprache des Herkunftslands; Zugehörigkeitsoptionen: nicht entschieden. Diese Art kultureller Identität ist vollständig determiniert durch die Herkunftsgesellschaft und das Weggehen von dort, kurz: eine Migrantenidentität.

Im rechten oberen Quadranten erscheint eine Identität, die man als «assimiliert» bezeichnen könnte. Hier wird in der Familie die Sprache des Aufenthaltsgebiets, also Französisch gesprochen; von Rückkehr ins Herkunftsland ist nicht die Rede; eine Einbürgerung wird erwogen. Diese Einstellungen und Verhaltensweisen gehen Hand in Hand mit einer Zugehörigkeit zur Mittel- oder Oberschicht, eine Schullaufbahn durch Sekundarschulzüge mit erweiterten Anforderungen und dem Besuch einer Handelsschule (für die Jugendlichen unserer Stichprobe entspricht dies der höchsten Stufe von Ausbildung). Dieser Typ Identität ist gepaart mit einem hohen soziokulturellen Niveau, sowohl von der gesellschaftlichen Herkunft wie von den schulischen Leistungen her.

Im unteren rechten Quadranten scheint ein anderer Typus auf, der sich vom vorhergehenden deutlich unterscheidet und sich durch Zweisprachigkeit im Verkehr mit seiner Familie (Französisch als Sprache des Aufenthaltsgebiets und gleichzeitig Italienisch bzw. Spanisch), durch Zurückweisung der Idee von Einbürgerung und das Offenlassen der Option «Rückkehr ins Herkunftsland» auszeichnet. Die zu dieser Kategorie gehörigen Jugendlichen durchliefen eine Schullaufbahn durch Sekundarschulzüge mit Basisanforderungen, wurden in der Schweiz geboren, stammen aus der Unterschicht und absolvieren eine gewerblich-industrielle Berufslehre. Diese Jugendlichen weisen eine Identität mit zwei Bezugsfeldern auf: die Sozialisation in der Schweiz hat die Bindungen an die Herkunftskultur nicht zum Verschwinden gebracht. Die Ungewissheit einer allfälligen Rückkehr ins Herkunftsland scheint für diesen Typus besonders bezeichnend, für welchen übrigens der Begriff der Rückkehr schon unpassend ist, da sich das ganze bisherige Leben in der Schweiz abgespielt hat.

Die sprachlichen Verhaltensweisen sind mit den Optionen in bezug auf Rückkehr bzw. Einbürgerung kohärent. Die Sprache des Herkunftslandes wird weiterverwendet von den Jugendlichen, für die eine Rückkehr ins Herkunftsland eine Möglichkeit darstellt und eine Einbürgerung kaum in Frage kommt. Die Sprache des Aufenthaltsgebiets, hier also Französisch, wird hingegen – auch im familiären Kontext – verwendet von den Jugendlichen, welche eine Einbürgerung ins Auge fassen.

Der Einheitlichkeit des Typs «Migrant» im linken Bereich der Grafik, stärker charakterisiert durch einen starken Bezug zum Herkunftsland als durch sozioprofessionelle Merkmale, stellen sich also auf der rechten Seite, wo alle in der Schweiz geboren und aufgewachsen sind, zwei Typen von Jugendlichen gegenüber: zum einen der «assimilierte» Typ, das sind die Kinder aus den mittleren und oberen Schichten und den anspruchsvollen Zügen der obligatorischen Schule wie auch den qualifikationshöheren Berufsausbildungen; zum andern der «Typus mit doppeltem Bezugsrahmen», vertreten von Kindern aus der Unterschicht sowie anspruchärmeren Sekundarstufenzügen und Berufsausbildungen.

Die Existenz des letzteren Typus scheint die «bilaterale Referenz» (CATANI, 1983, S. 20) als Merkmal der Immigranten zu bestätigen. Es handelt sich um eine Art und Weise, die internationale Dimension zu leben, welche sich mit den herkömmlichen, im Nationalen steckenbleibenden Konzeptionalisierungen nicht erfassen lässt – um eine Weigerung, sich einfangen zu lassen von der Logik der nationalen Zugehörigkeit, die nur ein Entweder-Oder kennt und nicht anwendbar ist auf eine Lebenserfahrung, welche eine Kontinuität der Generationen unentwirrbar verknüpft mit der ebenso wenig widerrufbaren Verankerung in der Alltagsrealität des Landes, in dem man sich aufhält.

Das gleichzeitige Vorkommen der letzteren beiden Typen ist dazu angetan, unilineare Modelle der Integration in Frage zu stellen, wie sie in der klassischen soziologischen Literatur zur Migrationsproblematik oft angeboten werden (PARK, REX, GLAZER & MOYNIHAN). Denn während die sprachlichen Verhaltensweisen und die symbolischen Optionen des ersten Typs eine Tendenz zur Assimilation belegen, hin zu Verhaltensweisen, die dem «einheimischen Modell» nahekommen, ist der Fall beim zweiten Typus anders gelagert. Für diesen bestehen immer noch wichtige Bezüge zur Kultur des Herkunftslandes und der Eltern sowie zur Migrations-Subkultur.

Es macht den Anschein, dass das Vorhandensein dieses Typus – dem übrigens die Mehrheit der in unserer Studie erfassten Jugendlichen angehören – der Ausdruck der teilweisen Reproduktion einer ethnisch identifizierbaren Teilgruppe der Unterschicht ist. Während auf der einen Seite die Neuzuwanderung von Ausländern systematisch gebremst wird, scheint sich die Aufgabe der Reproduktion von sozioprofessionellen Gruppen verlagert zu haben auf die Nachkommen von seit längerem ansässigen

Arbeiterfamilien, welchen die schulische Auslese mehrheitlich Ausbildungen und Beschäftigungen im Bereich der manuellen Arbeit zuweist. Arbeiterkinder sind heute in ihrer Mehrheit Ausländerkinder (HUTMACHER, 1981, S. 69).

Die Kohärenz von materiellen und symbolischen Positionen, welche in unserer Analyse aufscheint, belegt die Existenz eines Identitätstypus, welcher sich aus dem dialektischen Spiel von gesellschaftlicher Umwelt und subjektiv empfundener Realität konstituiert. Nach dem Zwischenspiel Schule kehren die ausländischen Jugendlichen in eine Welt – die Arbeitswelt – zurück, wo die Tatsache der nichtschweizerischen Nationalität keinesfalls die Ausnahme darstellt, sondern eher die Regel ist (in der Schweiz sind laut Volkszählung 1980 rund 30 Prozent der Arbeiter Ausländer, in Genf gar 58 Prozent, laut HUTMACHER, 1981, S. 52), und sie finden sich leichter als ihre Altersgenossen in den Büros mit ihrer Immigrantenherkunft ab, welche sie möglicherweise in die Strategien sozialer und beruflicher Mobilität integriert. Diese identitätsbezogenen Verhaltensstrategien mit doppeltem Bezugsrahmen wären demzufolge eine Art subkultureller Integration in die helvetische Realität; diese Integration besteht darin, die negativen Folgen der fremdländischen Herkunft, denen man nicht enttrinnen kann, in positive Merkmale umzudeuten, deren man sich bedient, um sich eine Gruppenidentität zu schaffen. Obwohl diese identitätsrelevanten Strategien im wesentlichen im privaten Bereich verhaltenswirksam werden, stammen die Bezugssymbole aus der Gruppe, und die Tatsache, dass man sich in diesen Symbolen wiedererkennt, verleiht der Gruppe die Kontinuität ihres Selbstwertgefühls.

Interkulturelle Praxis an der Berufsschule der Emigrierten (SPE) in Zürich

Marianne Sigg

Das Übergangs- und das Vorlehrjahr der SPE: einige Angaben

Jugendliche Ausländer, die nicht über die genügenden soziokulturellen Kenntnisse verfügen, um sich in der schweizerischen Realität zurechtzufinden, die sich anders verhalten als hier üblich und die zudem wenig oder gar kein Deutsch sprechen, haben – selbst in Zeiten von Lehrstellenüberfluss – auf dem Lehrstellenmarkt kaum eine Chance.

In einer solchen Situation befinden sich etwa Jugendliche, die erst nach Erfüllung der Schulpflicht im Herkunftsland im Rahmen des Familiennachzugs in die Schweiz kommen. Andere jugendliche Ausländer haben zwar einen Teil oder die gesamte Schulpflicht hier absolviert, finden aber den Eingang ins schweizerische Berufsbildungssystem dennoch nicht.

Da sie sich das notwendige Rüstzeug nicht allein aneignen können und auch ihre Familie nicht zu viel Hilfe imstande ist, hat die Scuola professionale emigrati (SPE) in Zürich im Rahmen eines Übergangsjahrs (30 Lektionen pro Woche) und eines Vorlehrjahrs (17 Lektionen und 25 Stunden Betriebspraktikum pro Woche) vier Curricula geschaffen. Sie kamen 1977 erstmals zur Anwendung und wurden später zu verschiedenen Malen angepasst.

In den letzten fünf Jahren haben 111 Schüler das Vorlehrjahr (Curriculum 3 oder 4) abgeschlossen. Davon 89 haben eine Berufslehre angefangen. 66 haben sie bereits abgeschlossen, 11 sind noch in der Ausbildung, und 12 haben die Lehre abgebrochen. Für die Gesamtpopulation der Lehrlinge im Kanton Zürich sind leider keine Vergleichszahlen erhältlich.

Lernziele eines interkulturellen Curriculums

Im Rahmen dieser Kurzdarstellung ist eine umfassende Beschreibung der an der SPE verfolgten Praxis nicht möglich; wir beschränken uns deshalb auf die Nennung der kognitiven, sozialen und affektiv-emotionalen Lernziele und auf ihre grobe Zuordnung

zu vier hauptsächlich eingesetzten Lerntheorien nach Werner CORRELL: Lernen als bedingte Reaktion (b. R.); Lernen durch Versuch und Irrtum (V. I.); Lernen durch Einsicht (E.); Lernen als Denkprozess (D.). Die methodisch-didaktische Umsetzung erfolgt auf dem Hintergrund der LEWINSchen Feldtheorie unter Einbezug eines sozialpsychologischen Gruppendynamik-Begriffs.

- Die Teilnehmer sollen ihre schulische Ausbildung so weit ergänzen, dass sie dem Unterricht an einer schweizerischen Berufsschule folgen können. Eingesetzte Lerntheorien: b. R., E.
- Sie sollen ihre Berufswahl gründlich vorbereiten, indem sie sich über ihre Neigungen und Eignungen Klarheit verschaffen. Eingesetzte Lerntheorien: E., D.
- Sie sollen sich nützliches Wissen über ihren neuen Lebensraum aneignen. Eingesetzte Lerntheorie: D.
- Sie sollen in der Fähigkeit, ihr Sprechen zu planen und auf die Gegebenheiten abzustimmen (kommunikative Kompetenz), so sicher werden, dass sie mit schweizerischen Gesprächspartnern in verschiedenen Kontexten adäquat kommunizieren können. Eingesetzte Lerntheorien: V. I., E., D.
- Ihre Sprachkompetenz im Deutschen soll ihnen die Massenmedien nach ihren Bedürfnissen zu gebrauchen erlauben. Eingesetzte Lerntheorie: E.
- Sie sollen sich grammatikalisches Wissen aneignen, das ihnen erlaubt, die Lehrmittel der Berufsschulen selbständig zu benutzen. Eingesetzte Lerntheorien: V. I., E.
- Sie sollen ihre aktuelle Lebenssituation unter Einbezug ihrer Geschichte und ihrer Gegenwart zu benennen und in einem grösseren Zusammenhang zu sehen lernen. Eingesetzte Lerntheorien: E., D.
- Sie sollen ihre Familiensituation und die interfamiliären Strukturen überdenken und bewusst gestalten lernen. Eingesetzte Lerntheorien: E., D.
- Sie sollen das Konfliktpotential ihrer sozialen Situation erkennen und damit umgehen lernen. Eingesetzte Lerntheorien: E., D.
- Sie sollen neue Zugehörigkeiten erfahren: Zugehörigkeit zur Familie in der Emigration; zur SPE als sozialem System; zu ihrer Lerngruppe; zum Lehrstoff; zu ihrer Ethnie; zu zwei Ländern; zum Vorlehrbetrieb; zum Ziel Berufslehre.

Zugehörigkeit als bestimmendes Element interkultureller Bildungsarbeit

Unter Zugehörigkeit verstehen wir das Dabeisein an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit, ausgestattet mit Kompetenzen, die an diesem Ort und zu dieser Zeit eine für das Individuum befriedigende Teilnahme erlauben. Zugehörigkeit zum

Stoff bedeutet, dass in *allen* Fächern von den Erfahrungen der Schüler ausgegangen wird, d.h. dass der Unterricht vor allem von ihnen handelt.

Zugehörigkeit erleben zu lassen bedingt seitens des Lehrers eine Auseinandersetzung mit den von den Schülern geäusserten Erfahrungen und Respekt vor ihren anderen Zugehörigkeiten (Familie, Ethnie, Herkunftsland). Es gilt einen Lebens- und Lernraum zu schaffen, in dem sich Menschen mit Menschen auseinandersetzen, d. h. einander in den je anderen individuellen Gegebenheiten ernst nehmen. Die Verknüpfung von Inhalten aus den Erfahrungsbereichen der Jugendlichen mit den obengenannten Zielen muss zu angemessenen Operationalisierungen der Projekthalte im Sinne von überschaubaren Lernschritten führen.

Um diesen Anspruch zu erfüllen, brauchen die ausländischen und schweizerischen Lehrkräfte eine pädagogisch-didaktische Unterstützung; namentlich erfolgen Aufbau, Auswertung und Überarbeitung der einzelnen Lektionen und Projekte in Gruppenarbeit.

Zugehörigkeit erleben zu lassen bedingt, dass die Schule Raum für Begegnungen schafft (kleine Lerngruppen – maximal 14 Schüler; keine Lehrerpulte; gemeinsame Pause im gemeinsamen Aufenthaltsraum; intensive Kontakte zu den Eltern und den Vorlehr- und Lehrbetrieben; offene Türen).

Aufbau einer interkulturellen Institution am Beispiel der SPE

Die SPE ist 1974 von italienischen Fremdarbeitern gegründet worden. Diese wollten berufsbegleitende Ausbildungsgänge besuchen, die ihnen erlauben sollten, als Berufsleute und nicht bloss als Angelernte in der Schweiz zu arbeiten. Dafür brauchten sie die Mitarbeit schweizerischer Lehrkräfte. So entstand die Abendschule. Die SPE stand also von Anfang her auf einer interkulturellen Basis.

Schon 1977 entstand die Nachfrage nach einem geeigneten Übergang für Jugendliche aus der Schule des Herkunftslandes Italien in die schweizerische Berufsschule – dies vor allem seitens von Eltern, die anfänglich ihren Aufenthalt in der Schweiz (Einwanderung in den 60er Jahren) als befristet betrachtet hatten. In der Folge entstand die Tagesschule.

Im Schuljahr 1988/89 besuchten 321 Schüler die Abend- oder die Tagesschule. 44 Lehrkräfte unterrichten zwischen 6 und 18 Lektionen wöchentlich. Die Finanzierung erfolgt über Einschreibegebühren (10%) Subventionen von BIGA und Volkswirtschafts- direktion des Kantons Zürich (35%), Beiträge des italienischen Arbeitsministeriums (50%) und private Spenden. Aber nicht nur von der Finanzierung her ist die SPE ein interkulturelles Gebilde: die Gleichberechtigung der beiden Kulturen ist gewährleistet, weil die Initiative von den Ausländern ausgegangen ist, während sich die

Schweizer für die Realisierung bereits definierter Ziele einbeziehen liessen. Zudem stellen in den verschiedenen Organen der Vereinsstruktur der SPE die Ausländer die Mehrheit.

Forschungsaufgaben

Wünschbar sind qualitativ orientierte Forschungsprojekte im tertiären und quartären Bereich, die zum Ziel haben, die Handlungskompetenzen der Personen im Feld zu erweitern, indem sie am Forschungsprozess und an den Forschungsergebnissen beteiligt werden.

Erwachsenenbildung für Migranten : alte und neue Aufgaben¹

Cristina Allemann-Ghionda

1. Zur Vorgeschichte der Erwachsenenbildung für Migranten

Erwachsenenbildung für Migranten ist in der Schweiz etwa seit Ende der sechziger Jahre ein Thema. Damals standen das Nachholen einer beruflichen Qualifikation und der Erwerb der Ortssprache im Vordergrund. Die Adressaten waren fast ausschliesslich italienische Staatsangehörige, die bei weitem die Mehrheit der ausländischen Bevölkerung darstellten. Mehrheitlich waren die Kursteilnehmer jüngere Männer, die im Baugewerbe oder in der Metallindustrie als un- oder angelernte Arbeiter tätig waren. Träger der Lehrgänge waren Selbsthilfeorganisationen der Migranten (zum Beispiel die italienischen Vereinigungen *Colonie Libere* und *ACLI*), die neben den traditionellen Aktivitäten in den Bereichen der Betreuung und der Freizeitgestaltung begannen, Kurse für Erwachsene zu organisieren.

In der ersten Hälfte der siebziger Jahre bekam das Angebot deutlichere Konturen. Die Auswahl der Kurse und Lehrgänge diversifizierte sich allmählich. Ausser dem Erwerb der Ortssprache und der Verbesserung der beruflichen Qualifikation wurde das Nachholen des Pflichtschulabschlusses nach der Gesetzgebung des Herkunftslandes aktuell. Infolge der sich ändernden Struktur der ausländischen Bevölkerung meldeten sich unterschiedliche Interessenten für die Kurse an: Frauen und Männer, jüngere und ältere Personen aus mehreren Herkunftsländern. Für die Trägerschaft von Kursen gründeten ausländische, in manchen Fällen aber auch gemischte Gruppierungen eigene Institutionen. In einigen Fällen waren es Filialen von Institutionen des Herkunftslandes; dies gilt insbesondere für italienische Schulen. In anderen Fällen waren es *ex novo* geschaffene Trägerschaften, die entweder selbständig oder einem Konsulat, einer Organisation gewerkschaftlicher oder anderer Art angeschlossen waren. Subventionen durch die Herkunftsländerregierungen (Italien und Spanien in erster Linie) und durch die Kantone und die Eidgenossenschaft wurden erschlossen.

1 Die hier formulierten Analysen und Vorschläge betreffen die Zeit von Ende der sechziger bis Ende der achtziger Jahre und konnten daher noch nicht die sich danach allmählich verschlechternde wirtschaftliche Konjunktur berücksichtigen.

Der Organisation von Kursen für erwachsene Migranten lag schon seit den Anfängen die Idee zugrunde, dass «Erwachsenenbildung» sowohl eine berufsorientierte als auch eine allgemeinbildende Komponente hat.²

Diese umfassende Zielvorstellung scheint heute noch die Bemühungen der Institutionen zu prägen. So geht der Bericht der Eidgenössischen Ausländerkommission über Erwachsenenbildung für Ausländer (EKA, 1986) davon aus, dass Ausländerbildung sich gegenwärtig nach vier Schwerpunkten orientiert:

1. Eingliederung in die schweizerische Gesellschaft,
2. Nachholen unvollständiger Schulbildung,
3. Berufliche und fachliche Weiterbildung,
4. Möglichkeit einer Rückkehr.

Am Anfang des zitierten Berichtes übernimmt die EKA die Definition der Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung; danach liegen Ziele und Inhalte

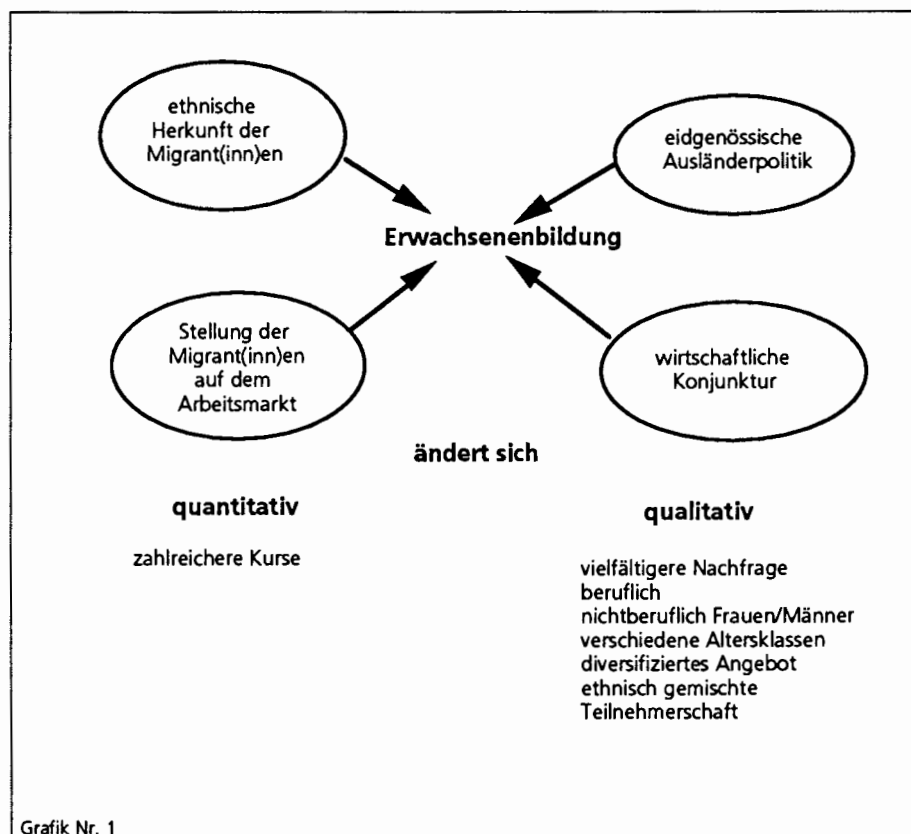
*«im ganzen Gebiet der menschlichen Erfahrung, in Freizeit und Beruf, auf allen Wissensgebieten und in allen Fertigkeiten».*³

Die bisherige Entwicklung zeigt, dass die Bildungstätigkeit sich tendenziell immer mehr im Sinne dieses breiten Horizontes weiterentwickelt hat. In diesem Beitrag versuchen wir, auf einige Aspekte dieser Entwicklung sowie auf die Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung für Migranten einzugehen.

2 Dazu: Einführungsreferat von E. Gelpi in ECAP (1972), S. 9 ff.

3 EKA (1986), S. 2.

2. Auswirkungen der äusseren Umstände auf die Erwachsenenbildung mit Migrant(en)



KOMMENTAR:

In den letzten zwanzig Jahren haben sich die äusseren Umstände (kontextuelle Variablen in unserer Grafik Nr. 1) stark verändert, unter denen sich die Erwachsenenbildungstätigkeiten abspielen. Vieles spricht dafür, dass diese Änderungen Faktoren sind, die einen bedeutenden Einfluss auf die sich ebenfalls verändernde Erwachsenenbildung (abhängige Variable in unserer Grafik) ausüben.

Variable 1: Die ethnische Zusammensetzung der ausländischen Bevölkerung ⁴

Das Publikum, das jedes Jahr Kurse für Migranten besucht, ist ein geringer Teil der ausländischen Bevölkerung. Gemäss einer groben Schätzung nehmen zur Zeit jährlich 5000 Ausländer an Kursen der italienischen Bildungsträger und weitere 2500 an anderen Kursangeboten ebenfalls ausländischer Träger teil. ⁵

Obwohl die Kursteilnehmer anteilmässig nur einen Bruchteil der gesamten ausländischen Bevölkerung ausmachen, finden wir in dieser Teilbevölkerung dieselben Veränderungen wieder, welche die Gesamtbevölkerung hinsichtlich ihrer Zusammensetzung erfahren hat. Diejenigen Institutionen, die ihre Kursteilnehmer nicht nach dem Prinzip der Staatsangehörigkeit aufnehmen müssen, stellen eine immer grösser werdende ethnische Diversifizierung fest.

Grafik 2 auf der Seite rechts zeigt die Herkunft der ausländischen Bevölkerung in der Schweiz .

Ein Vergleich zwischen den Jahren 1970 und 1989 (Grafik Nr. 3, übernächste Seite) zeigt, dass der Anteil einiger Herkunftsländer sich stark verändert hat. Er zeigt zudem, dass die einst grösste Gruppe der Italiener weniger zahlreich geworden ist. Was die Grafiken nicht zeigen, aber eine aus den Medien bekannte Tatsache ist, sind die zahlreichen Einwanderer aus aussereuropäischen Ländern sowie die Flüchtlinge, die zum grossen Teil ebenfalls aus aussereuropäischen Ländern kommen.

Variable 2: Die wirtschaftliche Konjunktur

In diesem Zusammenhang sei an die drastische Abnahme der ausländischen Bevölkerung in den Jahren zwischen 1974 und 1978 infolge der krisenbedingten Entlassungen in der schweizerischen Industrie und des damit zusammenhängenden Rückwanderungsflusses erinnert.

Eine bis vor kurzem noch aktuelle Tatsache war der erhöhte Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften in der Industrie und in den Dienstleistungen und der Mangel an einheimischen Arbeitskräften:

4 Wir übernehmen das Adjektiv «ethnisch» in Anlehnung an die in neueren OECD-Publikationen übliche Terminologie; siehe insbesondere OECD 1989, S. 23, und OECD 1987, S. 106 ff.

5 Daten: Italienische Botschaft, Bern; Stiftung ECAP, Zürich

Graphik Nr. 2

Ständige ausländische Wohnbevölkerung, ausgewählte Länder

Dezember 1989 (Zentrales Ausländerregister)

Graphik: eigene Bearbeitung



Italien 380.619



Spanien 114.688



Jugoslawien 116.833



Portugal 68.969



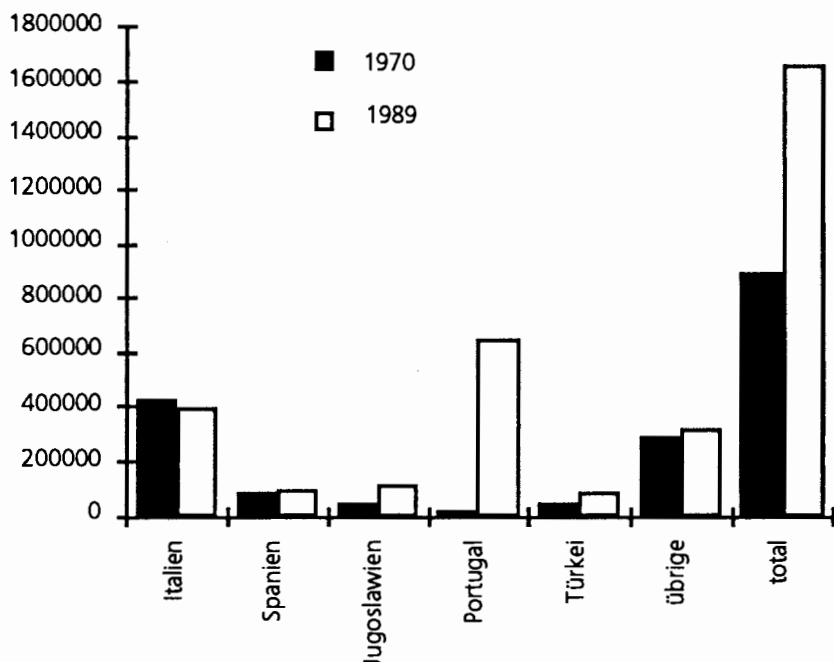
Türkei 59.450



Uebrige 299.766

Ausländische Wohnbevölkerung (Auswahl)

Vergleich 1970/1989 (approximative Werte)



Grafik 3

«Die heutige Situation in unserer Wirtschaft ist gekennzeichnet durch einen erschreckenden Mangel an Fachkräften. Es fehlt überall an Händen und Köpfen, und dies obwohl die im Erwerbsleben stehende ausländische Wohnbevölkerung seit Anfang 1985 um rund 170'000 Personen zugenommen hat.»⁶

Diese Situation hat den Bundesrat zur Lancierung der Weiterbildungsoffensive bewogen, welche Massnahmen fördern soll, die geeignet sind, die Qualifikationsmängel in der schweizerischen Wirtschaft zu beheben. Im Entwurf für den Bundesbeschluss

6 Referat von Klaus Hug, Vorsteher des BIGA, anlässlich der Tagung der Eidgenössischen Ausländerkommission «Erwachsenenbildung für Ausländer» vom 20. Oktober 1989, S. 3. Die seitherige Entwicklung der Arbeitslosigkeit ist bekannt.

über Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen Weiterbildung wird namentlich die

«Weiterbildung von Frauen und Ausländern, insbesondere für Massnahmen, die ihre Teilnahme an weiterführenden Lehrgängen fördern»

erwähnt.⁷

Variable 3: Die Stellung der Ausländer auf dem schweizerischen Arbeitsmarkt

Diese hat sich in zwanzig Jahren sehr verändert und, vor allem für einige Gruppen, teilweise verbessert. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Erweiterung des Dienstleistungsbereiches und das tendenziell höher werdende Qualifikationsniveau. Laut den eidgenössischen Volkszählungen von 1970 und 1980 haben die un- und angelernten ausländischen Arbeitskräfte von 62 auf 55 Prozent abgenommen. Der Anteil an Angestellten ist von 19 auf 24 Prozent gestiegen. In dieser Hinsicht verläuft die Entwicklung parallel zu derjenigen der Einheimischen. Die selbständig erwerbstätigen Ausländer sind doppelt so zahlreich geworden, während ihre Zahl bei den Einheimischen abgenommen hat.⁸

Insgesamt hat sich also das Qualifikationsniveau der Ausländer erhöht, was jedoch keineswegs heisst, dass nicht noch viele Gruppen und Schichten benachteiligt wären. Eine besondere Stellung haben ausländische Frauen. Ihre Situation und ihr Bildungsbedarf wurden bereits im Rahmen grösserer empirischer Forschungen untersucht.⁹

Variable 4: Die eidgenössische Ausländerpolitik.

Sie wurde besonders nach der Krise von 1974-1978 vom Grundsatz der Stabilisierung geprägt. Sie spielt in bezug auf die Erwachsenenbildung aus zwei Gründen eine wichtige Rolle:

Erstens ist der einzelne wohl eher bereit, sich weiterzubilden, wenn sein Aufenthalt stabil ist, als wenn er ständig eine erzwungene Rückkehr befürchten muss.

Zweitens begannen kantonale und eidgenössische Behörden – wahrscheinlich im Zusammenhang mit der Stabilisierungspolitik – die Erwachsenenbildung aufzuwerten.

7 Botschaft über Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM), Bern, Bundesrat, 28. Juni 1989

8 Eidgenössische Volkszählung, bearbeitet von M. ROSSI, in «Edilizia Svizzera», 2. Februar 1989

9 Ley (1979). Eine Untersuchung zur Situation und den Bildungsbedürfnissen italienischer Frauen führte die Forschungsstelle der Stiftung ECAP im Auftrag der Italienischen Botschaft durch; s. ALLEMANN-GHIONDA, C.; MEYER SABINO, G. (1992)

Dies äusserte sich in der Bereitschaft, Kurse zu subventionieren, und in einer erhöhten Wertschätzung der Erwachsenenbildung als Integrationsfaktor.¹⁰

Im Zusammenhang mit den genannten Faktoren haben sich *in der Erwachsenenbildung für Ausländer quantitative und qualitative Veränderungen ergeben*. Das Angebot erstreckt sich heute auf mehrere Kantone, umfasst Tages- und Abendkurse, berufliche sowie allgemeinbildende und sprachliche Lehrgänge. Allerdings erhalten nicht alle ethnischen Gruppen gleich viel Möglichkeiten, einerseits weil die verschiedenen Herkunftsrégionen sich unterschiedlich einsetzen, andererseits weil abgesehen von den Italienern und Spaniern die einzelnen Minderheiten wahrscheinlich aufgrund ihrer Migrationsgeschichte und anderer Umstände im Bereich der Erwachsenenbildung bisher weniger Eigeninitiative entfalten konnten.

Die Veränderungen, die oben erwähnt wurden, haben ein Gegenstück in der ebenfalls sich wandelnden *Bildungsnachfrage* und im vermutlichen *Bildungsbedarf*. Im Spannungsfeld zwischen Bildungsnachfrage und Bildungsangebot lassen sich folgende Tendenzen erkennen:

1. Die Palette der Branchen, in denen ausländische Arbeitskräfte beschäftigt sind, hat sich im Laufe der letzten Jahre diversifiziert. Infolgedessen ist auch die Nachfrage nach Weiterbildung im Vergleich zu den Anfängen der Erwachsenenbildung mit Migranten vielfältiger geworden.¹¹
2. Die Bildungsnachfrage im Bereich der gezielten beruflichen Weiterbildung ist nach unserer Kenntnis hoch und wahrscheinlich im Steigen begriffen. Dies ist ein Gegenstück zum Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, den schweizerische Arbeitgeber noch vor kurzem beklagten, besonders in der Metallindustrie, im Pflegebereich und im Gastgewerbe.¹²
3. Die explizite Nachfrage im Bereich der Basisbildung ist relativ schwach, doch der Bedarf ist bei den weniger qualifizierten Arbeitskräften (teilweise Frauen, teilweise «neue» ethnische Gruppen) offensichtlich gross. Ohne Basisbildung allgemeiner und berufsbezogener Art ist aber der Anschluss an jegliche Weiterbildung unmöglich. Ohne eine solche Vorbereitung sind wenig qualifizierte Arbeitskräfte stärker von Arbeitslosigkeit bedroht.

10 Zeichen für die Aufwertung der EB für Migranten durch die Behörden sind der Bericht der EKA (1986), die Tagung der EKA zum Thema «Erwachsenenbildung für Ausländer» (1986) sowie das Projekt verschiedener Bundesstellen, die Tätigkeit des CESDOC in Genf um einen Sektor «Erwachsenenbildung für Ausländer» zu erweitern.

11 Daten aus «Die Volkswirtschaft», in ALLEMAN, C.; FRANCESCHINI, R.; MORDASINI, D. (1988), S. 6

12 Allemann, C.; Franceschini, R.; Mordasini, D.; op. cit., S. 49 ff. Aus sagen über den Mangel an qualifizierten Arbeitskräften enthält auch der Forschungsbericht ECAP/ENAIIP (1988).

4. Ein Bedarf nach beruflicher Bildung ist bei denjenigen Jugendlichen, die eine Lehre oder Anlehre im Herkunftsland oder auch in der Schweiz verpasst haben, vorhanden, und äussert sich auch bis zu einem gewissen Grad in Nachfrage.¹³
5. Ein Kapitel für sich ist die Nachfrage bzw. der Weiterbildungsbedarf seitens ausländischer Frauen. Die explizite Nachfrage ist relativ schwach und beschränkt sich vorwiegend auf Sprach- und Alphabetisierungskurse. Allerdings wurde durch eine empirische Forschung festgestellt, dass ein Trend zur Nachfrage nach Kursen im beruflichen Bereich (Wiedereinstieg, bessere Qualifizierung) sowie im Freizeit- und im persönlichkeitsbildenden Bereich existiert. Doch die Nachfrage wird durch das gegenwärtige Angebot, in welchem männliche Berufe und Organisationsformen vorherrschen, nicht gerade begünstigt. Der Bedarf dürfte neben der sprachlichen und allgemeinen Bildung die Beschäftigungsbranchen und -berufe der Frauen betreffen (z. B. Pflegebereich, Uhrenindustrie, chemische Industrie, Textilindustrie, Gastgewerbe, Hausarbeit usw.).¹⁴
6. Neu im Vergleich zu den siebziger Jahren ist das Interesse für Kurse im persönlichkeitsbildenden und freizeitbezogenen Bereich.¹⁵
7. Ebenfalls neu ist die Nachfrage der jüngeren Erwachsenen der zweiten oder der dritten Generation in bezug auf die Sprache und Kultur des Herkunftslandes. Diese Entwicklung ist unter anderem auf die Stabilisierung, den Familiennachzug und die damit zusammenhängende demographische Entwicklung zurückzuführen.¹⁶
8. Schliesslich hat auch der Drang vieler Ausländerinnen und Ausländer (besonders Italienerinnen und Italiener) nach selbständiger Erwerbstätigkeit einen Weiterbildungsaspekt.¹⁷

13 Im bereits zitierten Referat (s. o., Fussnote 6) gibt Hug Zahlen über die Untervertretung der ausländischen Jugendlichen im Berufsbildungssystem: diese stellten bei der Grundausbildung nur 13% der Lehrlinge, bei den Lehrabschlussprüfungen nur 6% der Absolventen, bei den Meisterprüfungen nur 10%. Diese Personen dürften an einer Verbesserung ihrer Qualifikation früher oder später interessiert sein. Ausserdem besteht ein besonderes Qualifikationsproblem für sogenannte «Nachzügler», d. h. Jugendliche, die erst nach Abschluss der Volksschule im Rahmen des Familiennachzuges in die Schweiz einreisen. Für solche Jugendliche existieren sogenannte «Integrationskurse», die auf den Anschluss an eine Lehre oder Anlehre vorbereiten.

14 Die Ergebnisse des Forschungsprojektes der Stiftung ECAP über italienische Frauen bestätigen diese Hypothese.

15 Das Angebot der italienischen EB-Institutionen enthält dementsprechende Kurse.

16 Die Stiftung ECAP organisiert seit Ende der achtziger Jahre Italienischkurse für italienische Jugendliche der zweiten Generation.

17 Siehe dazu ECAP/RES (1988).

3. Erwachsenenbildung, Sprache und Integration

Die sprachliche Situation der Schweiz ist ein wichtiger Faktor für die Integration oder Segregation von Ausländern, insbesondere auch aus dem Blickwinkel des lernenden Erwachsenen.

Besonders komplexe Bedingungen für den Spracherwerb und die Integration stellt die deutsche Schweiz (drei Viertel der schweizerischen Bevölkerung) mit ihrer Diglossie ¹⁸.

Es liegt auf der Hand, dass nicht alle ethnischen Gruppen und Schichten in diesem Kontext gleich benachteiligt sind. Zum Beispiel sind italienische Staatsangehörige bis zu einem gewissen Grad in der Kommunikation dadurch begünstigt, dass Italienisch eine Landessprache ist. Andererseits scheinen diejenigen Gruppen, die besonders gross und gut organisiert sind (Italiener), für den Spracherwerb weniger motiviert zu sein als Gruppen, die gerade aufgrund ihrer Isolation auf den sprachlichen Austausch angewiesen sind.

Schliesslich spielen Vorbildung und sozioökonomischer Hintergrund beim Erwerb der Zweitsprache eine wesentliche Rolle, so dass die ethnischen Gruppen, die der Kategorie der «Arbeitsmigranten» ¹⁹ zuzurechnen sind, eher Schwierigkeiten haben als die anderen.

Die besondere soziolinguistische Situation der Schweiz und vor allem der Deutschschweiz stellt die Träger der Erwachsenenbildung vor kommunikative und didaktische Aufgaben besonderer Art.

Versuche, die soziolinguistische Situation der Schweiz und die Lernbedingungen der erwachsenen Migranten in didaktische Modelle umzusetzen, wurden und werden weiterhin unternommen. ²⁰

Eine weitere Problematik in der Erwachsenenbildung für Ausländer ist der Zugang, den die unterschiedlichen ethnischen Gruppen zum Angebot haben und, damit verbunden, die Interaktion, die sie untereinander und mit Einheimischen haben.

Die Erwachsenenbildung für Migranten hat bisher vor allem die stärker vertretenen ethnischen Gruppen (Italiener, Spanier) tangiert.

18 Diglossie: «Gebrauch von unterschiedlichen Sprachcodes abhängig vom kommunikativen Kontext», laut Rovere (1973), S. 41.

19 Wir wählen unter den verschiedenen üblichen Termini, mit denen Personen ausländischer Herkunft bezeichnet werden, absichtlich «Arbeitsmigranten», um den wirtschaftlichen Aspekt der Migration, der das Leben der Arbeitnehmer und ihrer Familien bestimmt, hervorzuheben. Im Gegensatz dazu lehnen wir «Gastarbeiter» als Euphemismus und «Fremdarbeiter» als Abstempelung ab. Siehe dazu Borrelli (1979).

20 z. B. Allemann, C.; Rovere, G. (1976); für einen Überblick über die diesbezügliche Forschung vor allem in der BRD s. Anderegg & Zanovello-Müller (1986).

Teils wegen der Gesetzgebungen der Herkunftsländer, teils im Zusammenhang mit dem mono-ethnisch orientierten Selbstverständnis der Ausländerorganisationen, teils, weil sie in der Regel in der Herkunftssprache abgehalten werden, werden die Kurse immer noch (ausser wenigen Ausnahmen) von ethnisch homogenen Gruppen besucht.

Kursangebote für die ethnischen Gruppen, die zwar im Wachsen begriffen, aber noch schwach organisiert sind (türkische und ex-jugoslawische Staatsangehörige beispielsweise), sind so gut wie keine vorhanden.

Der Austausch zwischen Ausländern und Einheimischen ist innerhalb des Erwachsenenbildungsangebotes darauf beschränkt, dass viele einheimische Lehrkräfte in den Kursen unterrichten.

Zweifellos hat die Debatte um «multikulturelle» bzw. «interkulturelle Erziehung» auch etwas mit der Erwachsenenbildung bei Migranten zu tun.

Folgendes Zitat aus einer empirischen Forschung im Rahmen von Kursen für Erwachsene ist ein Hinweis darauf, dass die Koexistenz von verschiedenen Minderheiten in der Emigration mit Formen von Fremdenfeindlichkeit verbunden sein kann; solche Phänomene sind allerdings wohl noch zu neu, um bereits Gegenstand einer besonderen Aufmerksamkeit in der Erwachsenenbildung zu sein:

«... sie haben die Grenzen für Türken und Inder geöffnet, die schlimmsten Rassen sind immer hier! (...). Schliesslich haben wir auch Landsleute in Italien, die keine Arbeit und nichts haben. Anstatt dass diese hierher zum Arbeiten kommen, kommen politische Flüchtlinge, die nur sozusagen welche sind». ²¹

Ebenso wie im Vor- und Pflichtschulbereich sind ein Austausch zwischen den Kulturen der eingewanderten Minderheiten und der einheimischen Mehrheit und die Förderung einer antirassistischen Haltung auch im Bereich der Erwachsenenbildung denkbar und nötig, werden aber im jetzigen Zeitpunkt unseres Wissens erst ansatzweise praktiziert. ²²

4. Neue Herausforderungen an Bildungsträger und Behörden

Der Bildungsbedarf und die Bildungsnachfrage von erwachsenen Migranten haben sich in rund zwanzig Jahren stark diversifiziert. Auch das Erwachsenenbildungsangebot im berufsorientierten sowie im nicht berufsorientierten Sektor hat sich in einer Wechselwirkung mit der Nachfrage quantitativ und qualitativ verändert, wie wir unter Punkt 2 dieses Beitrags aufzuzeigen versucht haben.

²¹ ALLEMANN, C.; FRANCESCHINI, R.; MORDASINI, D.; op. cit., S. 113.

²² Zu den Definitionen von «multikulturell» und «interkulturell» vgl. unseren Beitrag «Das Bildungswesen der multikulturellen Schweiz: Welche Ziele für Forschung und Entwicklung?» in diesem Band.

Aus der veränderten Situation ergeben sich aus unserer Sicht Herausforderungen an die Bildungsträger und an die Behörden.

Um den sich weiterentwickelnden Bedürfnissen der Migranten auf der einen Seite und der Wirtschaft auf der anderen Seite zu genügen, sind seitens der Träger bzw. der Behörden Massnahmen in drei Bereichen denkbar:

- im bildungspolitisch-organisatorischen Bereich
- im pädagogisch-inhaltlichen Bereich
- im Forschungsbereich

Auf den *Forschungsbereich* gehen wir hier nicht ein, da er anderer Stelle in diesem Band erörtert wird.

In den beiden anderen Bereichen (bildungspolitisch-organisatorisch und pädagogisch-inhaltlich) halten wir – an bereits bestehende Ziele und Tätigkeiten anknüpfend – folgende Punkte für vorrangig:

1. Erwachsenenbildung, ob beruflich oder nichtberuflich, braucht angemessene Formen von Bildungsurlaub.
2. Der Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften, besonders in den Branchen mit hoher Ausländerpräsenz, stellt die privaten, subventionierten Bildungsträger vor wichtige Aufgaben.

Denn das Angebot der Betriebe und anderer lokaler Bildungsträger ist selektiv und noch ungenügend. Migranten (Frauen und Männer) sind oft nicht in der Lage, Kurse etwa im EDV- oder CNC-Bereich zu besuchen, weil sie die sprachlichen Voraussetzungen nicht erfüllen oder weil ihre Basisbildung Lücken aufweist. Aus der demographischen Entwicklung geht hervor, dass wegen eines Mangels an einheimischen Lehrlingen ausländische Arbeitskräfte (Erwachsene und Jugendliche) weiterhin gebraucht werden.²³ In dieser Beziehung ist die Weiterbildungsoffensive des Bundes eine Gelegenheit, nicht nur topqualifizierten Arbeitskräften zu einer Weiterbildung zu verhelfen.

Der Begriff der beruflichen Weiterbildung sollte in der Weiterbildungsoffensive und auch darüber hinaus so weit gefasst werden, dass vorbereitende oder Anschlussmassnahmen auch darin Platz haben.

Eine grosse Bedeutung kommt der Entwicklung von passenden Curricula und Lehrmitteln zu.

3. Neben wirtschaftlichem besteht gesellschaftspolitischer Druck, der ebenfalls als Herausforderung an Bildungsträger und Behörden verstanden werden kann.

23 BFS/CESDOC/EDK (1985), S. 169-200

Integration, bessere Lebensqualität, Kampf gegen den Rassismus sind Ziele, zu deren Verwirklichung auch die Erwachsenenbildung beitragen kann.

In diesen Kontext gehören die Herausforderung, allen ethnischen Gruppen Chancen zu Entfaltung und zur beruflichen Weiterbildung zu gewähren, sowie das Bestreben, Erwachsenenbildungsveranstaltungen über die Grenzen der Staatsangehörigkeit hinaus anzubieten.

Bei der Durchführung ethnisch gemischter Kurse sind nicht nur neuartige Aufgaben hinsichtlich Organisation und Finanzierung, sondern auch hinsichtlich der pädagogischen Zielsetzungen und der Wahl der Lehrmittel zu bewältigen.

4. Bei allen Massnahmen im pädagogisch-inhaltlichen Bereich erscheint es heute als realistisch, Verbindungen zu schweizerischen Strukturen herzustellen oder zu vertiefen. So ist etwa eine Teilnahme der von ausländischen Erwachsenenbildungsträgern angestellten Ausbilder an schweizerischen Fortbildungsveranstaltungen sowie eine Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterial denk- und wünschbar.

Das bildungspolitische Engagement der Eidgenössischen Ausländerkommission (EKA)

René Riedo

Die EKA als Integrationsgremium

Die gesellschaftliche Integration der Ausländerinnen und Ausländer ist einer der Eckpfeiler der schweizerischen Ausländerpolitik. Mit dieser Aufgabe hat der Bundesrat 1970 die Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) betraut.

Die Tätigkeit der EKA umfasst Grundlagenforschung, themenbezogene Abklärungen sowie die Anregung und Unterstützung von Initiativen, die darauf abzielen, das Zusammenleben von Schweizern und Ausländern sowie die beidseitige Information zu verbessern und dem ausländischen Mitbewohner die ortsüblichen Denk- und Verhaltensweisen näherzubringen. Sie führt regelmässig Aussprachen und Arbeitstagungen mit den Ausländervereinigungen, den Ausländerdienststellen in den Kantonen und den kommunalen Ausländerkommissionen durch. Die Kommission strebt dabei eine umfassende Zusammenarbeit mit möglichst breiten Kreisen an. Diese breite Abstützung widerspiegelt sich bereits in der Zusammensetzung der 28köpfigen Milizkommission. Der EKA steht ein Sekretariat mit fünf vollamtlich tätigen Personen zur Seite.

Ausländerbildung – Weg zur Eingliederung

Die Ausländerarbeit, wie man eingliederungsfördernde Massnahmen zu nennen pflegt, kann und darf sich nicht darin erschöpfen, dem einzelnen Ausländer in einer konkreten Notsituation zu helfen. Längerfristig ebenso bedeutend sind Anstrengungen, die im Sinn einer Hilfe zur Selbsthilfe darauf abzielen, die Ausländerinnen und Ausländer zu befähigen, sich in ihrer Umgebung besser zurechtzufinden und Lebenschancen frühzeitig selber wahrzunehmen. Darin liegt ein wesentliches Ziel der Ausländerbildung. Die EKA veröffentlichte 1986 einen Bericht über die Erwachsenenbildung für Ausländer, welcher mithelfen sollte, vorhandene Ansätze weiterzuentwickeln und die Zusammenarbeit unter den einzelnen Bildungsträgern zu fördern (EKA, 1986a). Sie bekräftigte dieses Anliegen gleichzeitig mit einer Tagung, an der rund 200 Personen aus der ganzen Schweiz teilnahmen (EKA, 1986b). In ihrem

Bericht begnügte sich die EKA nicht mit einer Situationsanalyse, sondern formulierte konkrete Empfehlungen und erklärte sich dazu bereit, bei der Realisierung tatkräftig mitzuwirken. So hat die EKA im Hinblick auf eine noch bessere Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse der ausländischen Wohnbevölkerung 1989 und 1992 zwei weitere Tagungen (*convegni*) durchgeführt. Die Tagungsunterlagen und die aus den Diskussionen abgeleiteten Perspektiven sind in der Folge in Berichten veröffentlicht worden (EKA, 1990 bzw. 1993a).

Eine gesamtschweizerische Übersicht über die Aktivitäten im Bereich Ausländerbildung hatte die EKA zudem bereits 1986 mit dem «Verzeichnis der spezifischen Bildungskurse für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen in der Schweiz» geschaffen (EKA, 1986c). Diese Auflistung ist inzwischen mehrmals aktualisiert worden. Insgesamt darf sich das Bildungsangebot für Ausländer durchaus sehen lassen. Namentlich auf seiten der italienischen Emigration besteht ein gut ausgebautes Netz von Bildungsinstitutionen. Die EKA schliesst aus ihren Abklärungen, dass die bestehenden Bemühungen weiterzuführen und, in einigen Bereichen zumindest, zu intensivieren sind. Nachfolgend werden drei Stossrichtungen der EKA-Arbeit skizziert.

Die Suche nach neuen Wegen

Ausbaubedürftig ist nach Vorstellung der EKA das Angebot an Veranstaltungen, die die Ausländerinnen und Ausländer mit der schweizerischen Umwelt vertraut machen und auf eine bessere Verständigung mit der einheimischen Bevölkerung abzielen. Die Attraktivität solcher Weiterbildungsangebote soll gesteigert werden, indem Kursinhalte und Lehrmittel an den unmittelbaren Bedürfnissen der einzelnen Zielgruppen anknüpfen und rasche Erfolgserlebnisse durch klar abgesteckte Lehrziele möglich werden. Dies gilt auch etwa für Sprachkurse.

Dieses Anliegen lässt sich nur verwirklichen, wenn entsprechende Geldmittel vorhanden sind. Im Gegensatz zu berufsorientierten Kursen (hiefür werden Unterstützungsbeiträge seitens der Herkunftsländer, des Bundes und der Kantone gewährt) ist die Finanzierung von allgemeinbildenden Veranstaltungen namentlich für Nicht-erwerbstätige in der Regel nicht gesichert. Die Organisatoren stossen bei der Mittelsuche – zumindest anfangs – sehr oft auf Skepsis und auf eine abwartende Haltung. Die Stiftung Pro Helvetia hat auf Ersuchen der EKA im Jahr 1986 beschlossen, bis auf weiteres 100'000 Franken jährlich für die Unterstützung von Ausländerbildungsprojekten zu reservieren. Damit sollen Vorhaben, die inhaltlich oder methodologisch neue Wege gehen möchten, vor allem in der Startphase gefördert werden. Diese Möglichkeit der finanziellen Unterstützung von innovativen Projekten beschränkt sich auf den ausserberuflichen Bereich und hat nicht zuletzt den Emigrantinnen zugute zu

kommen. Die EKA beurteilt jeweils die eingehenden Gesuche und stellt Antrag zuhänden der Stiftung. Bis Ende 1992 hat die Pro Helvetia in rund 40 Fällen einen finanziellen Beitrag gewährt. Der Inhalt, die Gestaltung und das Zielpublikum der dabei unterstützten Projekte waren unterschiedlich. Dank der Mitfinanzierung durch die Pro Helvetia konnten im weiteren alltagsbezogene Lehrmittel für den Sprachunterricht in Heftform geschaffen werden. Es handelt sich dabei um einen Französischkurs für Ausländer in der Westschweiz (9 Hefte) und um einen Deutschkurs für Portugiesen (11 Hefte). Diese Lehrmittel tragen der Tatsache Rechnung, dass es bei Emigranten nicht allein darum gehen kann, dem Kursteilnehmer mit Hilfe eines Buches eine ihm fremde Sprache näherzubringen. Das Lehrziel ist weiter zu fassen. Die Sprachkenntnisse stellen lediglich das Instrument dar, um Alltagssituationen besser zu bewältigen und Lebenschancen wahrzunehmen.

Die steigende Zahl der Nationalitäten und die damit verbundene Vielfältigkeit der Kulturen machten neue Ansätze notwendig. Nachdem die ersten nachschulischen Integrationskurse für Jugendliche abgelaufen waren, sah sich die EKA veranlasst, 1992 mit der Veröffentlichung der Ergebnisse einer nationalen Umfrage Impulse zur Schaffung weiterer solcher Angebote zu geben (EKA, 1992). Im Bericht finden sich Angaben zu den einzelnen Kursen, allgemeine Hinweise sowie BIGA-Empfehlungen für die praktische Umsetzung und die Finanzierung von nachschulischen Integrationskursen für Jugendliche.

Engere Zusammenarbeit tut not

Die EKA erachtet es in ihrem Bericht zur Erwachsenenbildung von Ausländern aus dem Jahr 1986 als dringendes Anliegen, der Ausländerbildung eine breitere Basis zu verschaffen und gesamtschweizerisch den Erfahrungsaustausch und die Fortbildung der Bildner zu fördern. Im Mittelpunkt steht dabei der Gedanke, einen Dokumentations- und Informationsdienst zu schaffen, der den einzelnen Bildungsträgern und weiteren interessierten Kreisen, sowohl den ratsuchenden Organisationen wie den Ausbildnern, als Anlaufstelle dienen könnte. Gewonnene Erkenntnisse und Informationen sollten in Form eines Bulletins an interessierte Personen und Stellen weitergegeben werden. Die Realisierung dieses Vorhabens, die dank dem Entgegenkommen der Schweizerischen Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen (CESDOC) in Genf hätte vorstatten gehen sollen, wurde wegen Neustrukturierung dieser Stelle hinausgeschoben.

Weiterbildungsoffensive und Ausländer

Der Bund hat Anfang 1989 eine sogenannte Weiterbildungsoffensive angekündigt. 1990 hat das Parlament einen Sechsjahreskredit von 162 Mio. Franken für diese

Förderung der beruflichen Weiterbildung bewilligt. Es ging im wesentlichen darum, angesichts des ausgetrockneten Arbeitsmarktes und der Knappheit an Fachkräften das in der Schweiz vorhandene Potential besser auszuschöpfen. Von dieser Förderungsmöglichkeit können auch die Ausländer profitieren. Berücksichtigt werden insbesondere die zweite Ausländergeneration und die sogenannten Nachzügler. Die EKA organisierte 1992 im Einvernehmen mit dem BIGA einen weiteren Convegno zur Weiterbildungsoffensive des Bundes, an dem die Ausländerorganisationen sowie die regionalen und kantonalen Ausländerdienststellen vertreten waren. Anwesend waren auch Vertreter der Sozialpartner sowie der Berufsbildungs- und Schulbehörden der Kantone. Die Anregungen und Gedanken der Teilnehmer wurden durch die EKA in einem Bericht an die zuständigen Instanzen weitergeleitet (EKA, 1993a). 18 Projekte für Fremdarbeiter und ihre Familien wurden bis Mitte 1993 angenommen, darunter ein ethnozentriertes Impulsprogramm als einjähriges Projekt für Kroaten, Kosovo-Albaner, Portugiesen, Serben und Türken in der Deutschschweiz. Ziel des Projekts war es, diese Ausländergruppen besser mit unserem Bildungssystem und den Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung bekannt zu machen. Die EKA war für die Koordination verantwortlich. Das Projekt bot nicht zuletzt Gelegenheit, während eines Jahres wertvolle Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen Ausländerorganisationen, Ausländerdienststellen und Berufsbildungs- und -beratungsstellen zu sammeln. Zu diesem Projekt liegt ein ausführlicher Schlussbericht vor (EKA, 1993c).

Die Ausländerorganisationen: eine interkulturelle Realität

Rosita Fibbi

Untersuchungen und Überlegungen zu Fragen der Einwanderung vernachlässigen häufig die Tatsache, dass die Individuen nicht einfach auf ihre Umgebung reagieren, sondern gleichzeitig stets dazu beitragen, ihrerseits diese Umgebung im Rahmen der sich stetig verändernden Kräfteverhältnisse zu beeinflussen. Dieser Beitrag kann in einer Teilnahme an Aktivitäten von Gruppen bestehen, die ein Zwischenglied zwischen dem Individuum und der Gesamtgesellschaft bilden und somit der individuellen Perspektive und Realitätseinschätzung des einzelnen eine kollektive Legitimation verleihen.

Die Gruppe «Migrations-Genève» hat auf Anfrage des CCSI (Centre de contact Suisses-Immigrés) das Phänomen der Ausländerorganisationen mit Hilfe einer Umfrage bei einem Viertel der Vereinigungen der in Genf wohnhaften Ausländer untersucht (BARDET-BLOCHET et al., 1988). In diesem Beitrag geht es mir darum, die aktuellen Merkmale der Italienervereine in Genf darzustellen, wie sie sich aus der Untersuchung von zehn Vereinen ergeben (drei Vereine mit sportlichen Zielsetzungen, drei mit regionalem Charakter und je einer im Bereich der Politik, der Selbsthilfe, der Kultur und der Religion).

Mehrere Anzeichen deuten darauf hin, dass sich die in der Schweiz wohnhafte Italienergemeinschaft langsam und kontinuierlich integriert bzw. mehr und mehr am gesellschaftlichen Leben dieses Landes beteiligt. In der Mehrzahl sind die Italienerinnen und Italiener seit längerer Zeit ansässig (80% haben die Niederlassungsbewilligung), sie sind auch in der Schule (s. HUTMACHER, 1987) und in der Berufsbildung je länger je besser integriert (unter anderem dank einer günstigen demographischen Konjunktur; vgl. dazu FIBBI & DE RHAM, 1988). Insgesamt deutete alles darauf hin, dass sie als Einwanderergruppe bald einmal nicht mehr wahrnehmbar sein würden. Nun ist es aber so, dass parallel zu diesem Integrationsprozess die Italienervereine im Wachsen begriffen sind und ihre gesellschaftliche Sichtbarkeit ebenfalls. Wenn das Selbstverteidigungsmoment wegfällt – das im allgemeinen vor allem zu Beginn der Einwanderung stark ist –, was vermag dann eine solche Erscheinung und ihre Besonderheiten zu erklären?

Im Jahre 1980 registrierte das italienische Aussenministerium 1211 Vereine auf eine halbe Million in der Schweiz wohnhafter Italiener. In Genf zählte man 48 Vereine auf rund 35'000 im Kanton lebende Italiener. Aber den für die sechziger und siebziger Jahre typischen politischen Vereinen, die stark im Rückgang begriffen sind (FIBBI, 1985), stehen heute die erstarkenden regional definierten Vereine gegenüber, die vor allem kulturelle Aktivitäten entfalten und als gemeinsamen Nenner nur noch die doppelte räumliche Einschreibung ihrer Mitglieder kennen, nämlich in die Region, aus welcher sie stammen, und in die Stadt, in welcher sie sich aufhalten.

Unsere Hypothese dazu ist die folgende: die neuen kulturellen und regionalen Vereine stellen einen Versuch dar, die kollektive Identität gewisser Gruppen neu zu definieren, vor allem für die vor langer Zeit Emigrierten. Die in der neueren Literatur oft aufgegriffene Identitätsproblematik wurde unserer Ansicht nach zu häufig als Problem individueller Wahl aufgefasst, während doch eine Identität undenkbar ist ohne Bezug auf einen dem Individuum äusserlichen Bezugspunkt und als Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Wir halten es für korrekter und fruchtbarer, die subjektiven Loyalitäten, welche die Inanspruchnahme einer Identität ausdrückt, mit den objektiven Bedingungen der sozialen Einordnung der Akteure in Verbindung zu bringen (ORIOU, 1982). Die Inanspruchnahme einer regionalen Identität durch die in die Schweiz Eingewanderten erhalte demzufolge ihren Sinn aus dem soziopolitischen Ausschluss, dem sie als Nichtschweizer unterworfen sind.¹

Regionale im Vergleich mit nationaler Zugehörigkeit

Ein bestimmendes Element des Emigranten- bzw. Immigranten-Status vor allem im Bereich internationaler Wanderungsbewegungen ist die nationale Identität/Zugehörigkeit. Der Mann vom Lande, welcher auswandert und dem man einen Pass auf den Weg mitgibt, lernt seine Identität in Begriffen der Nationalität definieren; auch die Behandlung, die ihm an seinem Bestimmungsort zuteil wird, ist unter anderem Funktion seiner nationalen Herkunft. Die nationale Identität, die ihm von den Institutionen aufoktroiert wird, legt sich über die dörfliche und regionale Zugehörigkeit, welche vor der Auswanderung zentral waren. In der Schweiz produziert die verbreitete Fremdenfeindlichkeit den Zement, der die nationale Identität der Ausländer aufrecht erhält: sie wird den Fremden aufgedrängt, und sie übernehmen sie und verwenden sie als Werkzeug der Selbstverteidigung. Dieser ideologischen Totalisierung entsprachen die Vereinsstrukturen der frühen Immigration, welche stark politisiert waren.

¹ Unterschieden und Gemeinsamkeiten mit dem entsprechenden innerschweizerischen Phänomen wäre nachzugehen: der Bernerverein in Genf, der Tessinerverein in Basel, der Appenzellerverein in Aarau usw. (Anm. d. Hrsg.).

Die deutlichen Niederlagen der politischen Initiativen, welche in den frühen achtziger Jahren für eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Ausländer hätten sorgen sollen, führten diese Version der «Italianità» in eine Krise, auch bei der sich stabilisierenden ersten Generation. Gegen Ende der siebziger, Anfang achtziger Jahre beginnen in der Tat die verschiedenen regional definierten Vereine zu florieren. Vielleicht hat die neue Kompetenz, welche die italienischen Regionen im Zuge der dezentralisierenden Verwaltungsreform in Migrantenangelegenheiten erhielten, auch eine Rolle gespielt (FIBBI, 1985); sicherlich reicht sie aber nicht aus, um die Vielfachung, die Blüte, die Aktivitäten und die gegenwärtige Vitalität der regionalen Vereinigungen zu erklären.

Die Regionalvereine bieten den Emigranten/Immigranten eine neue kollektive Identitätsdefinition an, indem sie auf der Kontinuität der geographischen Zugehörigkeit insistieren und über den Bruch, den Moment der Emigration, hinweggehen. Es ist ein Zeichen von Luzidität, sich als anderer zu bezeichnen, wenn man ein «anderer» ist. Denn die Besonderheit des Status des Immigranten in der Schweiz besteht darin, dass er ständig ein Fremder bleibt, selbst in der zweiten Generation. Die Berufung auf die regionale Identität wird dann zu einem wichtigen Trumpf: sie erlaubt es, eine dem Individuum möglichst nahe Identität zu schaffen, die zugleich mit dem neuen Lebenszusammenhang kaum in Konflikt gerät. Die Berufung auf eine regionale Identität bedeutet, sich eine Identität neuer Ordnung zu schmieden, welche die nationale Zugehörigkeit irrelevant werden lässt.

Übrigens ist die Identität, welche die Immigrantengruppe lautstark fordert, doppelt ortsgebunden: Das Vereinswesen ist auch stark auf den Ort bezogen, wo der Verein und seine Mitglieder niedergelassen sind. Der Ortsorientierung vom Herkunftsland her entspricht eine Ortsorientierung im Land, in dem man sich aufhält.

Die lokale Verankerung

Die Regionenvereine sind, wie erwähnt, meist in doppeltem Sinne lokal verankert: in der Herkunftsregion und in der Aufenthaltsregion. Selbst die Sportvereine suchen die lokale Verankerung und unternehmen kontinuierliche Anstrengungen, damit ihre Stellung in der Stadt oder im Quartier, wo ihre Mitglieder wohnen, auch anerkannt wird.

So hat sich etwa ein italienischer Sportclub – genauer eine Vereinigung von Supportern eines eher unbedeutenden italienischen Provinzfussballklubs – das Zugangsrecht zu sehr begehrten Veranstaltungslokalen in einem Genfer Quartier gesichert: Durch zehn Jahre ununterbrochener Aktivitäten in Carouge ist es ihm gelungen, als «an-sässiger Verein» anerkannt zu werden.

Die Originalität der Identitätskonstruktion liegt für die in Genf wohnhaften Italiener in dieser doppelten lokalen Bezugnahme. Die aus einer solchen Konstruktion entstehende Identität ist nicht ein transplantierte Überrest einer Herkunftskultur, sondern eine genuine Neuschöpfung, welche die Herkunftsgeschichte und die neue Situation der Emigration zusammenfügt. Das ethnische Phänomen entwickelt sich mit Bezug auf den normativen politischen Rahmen, auf die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit den Gruppen und Institutionen des Gastlandes und auf die soziale Dynamik des Herkunftslandes. Die Emigranten/Immigranten versuchen auf diese Weise, sich ihre gesellschaftliche Definition jenseits bürokratischer Klassifikationssysteme wieder anzueignen.

Schlussfolgerungen

Ausländervereine können als interkulturelle Medien verstanden werden, denn sie handeln als Arrangeure einer Vielzahl von institutionellen und kulturellen Bezügen, die teils von den betroffenen Gruppen manipulierbar sind. Nur stabilisierten Gruppierungen gelingt es, die symbolischen und materiellen Ressourcen anzuhäufen, deren man bedarf, um als Partner in Verhandlungen über die Bedingungen einer gesellschaftlichen Integration ernstgenommen zu werden. Dies vermag unserer Ansicht nach das scheinbare Paradox eines Wiederaufschwungs des Vereinswesens bei seit langer Zeit in einem fremden Land wohnhaften Immigranten zu erklären.

Die Funktionen des Theaters bei den Einwanderergruppen

Julio Peñate Rivero

Handlung und Akteure

Die in der Schweiz wohnenden Spaniergruppen haben vor allem im Lauf der letzten zwanzig Jahre eine Vielzahl von Vereinigungen gegründet: sportliche und kulturelle, zur gegenseitigen Hilfe, zur Begegnung, zur Vertretung von Interessen der Arbeitnehmer, Jugendclubs usw. Sie alle bezwecken eine Unterstützung ihrer Mitglieder bei der Aufgabe, sich in einer Gesellschaft zurecht zu finden, die doch in vielerlei Hinsicht anders funktioniert als jene, aus der sie herkommen.

Von den wenigen abgesehen, welche im Rahmen einer spanischen Schule entstanden sind, sind die Theatergruppen Teil einer Vereinigung der obengenannten Art. Zwischen 1980 und 1989 haben wir, bei einer Gesamtbevölkerung von 114'000 Spaniern in der Schweiz, 24 derartige Gruppen feststellen können.

Diese Gruppen spielen vorerst einmal vor den Vereinigungen, deren Teil sie sind; darüber hinaus werden sie von Vereinen aus anderen Städten oder Kantonen eingeladen. Die Vorstellungen finden im allgemeinen im Rahmen eigenständiger kultureller Veranstaltungen oder von festlichen Anlässen statt, die entweder gesamtspanischen Charakter haben können oder bloss mit dem Verein selber zu tun haben. Das Zielpublikum ist die in der Schweiz wohnhafte spanische Gemeinschaft, aus welcher die Truppen stammen und innerhalb deren sie sich entwickelt haben.

Ziele

Die Theatergruppen haben explizit das Bestreben, die «spanische Kultur am Leben zu erhalten», sie «besser bekannt zu machen» oder den «Kontakt mit ihr aufrechtzuerhalten», indem zu diesen Zwecken geeignete Stücke aufgeführt werden. Den Gruppen ist aber bewusst, dass der Schriftkultur in der Migrantengemeinschaft eine recht geringe Rolle zukommt; Literatur wird meist unter Zuhilfenahme eines oralen Mediums vermittelt (Theater, Lied, Film). Implizit gehen die Ziele aber darüber hinaus. Es lassen sich zwei Zielebenen unterscheiden; die eine betrifft das Publikum bzw. die Migrantengemeinschaft, die andere die in den Gruppen Aktiven selber.

Bezüglich der Gemeinschaft wird angestrebt, dieser ihr kulturelles Erbe als essentiellen Identitätsbestandteil bewusst zu machen, wobei «kulturell» hier sowohl im Sinn von Kultiviertheit wie auch von Lebensform eines Volkes zu verstehen ist. Denn der Migrant hat ja oft eine nur rudimentäre schulische Bildung genossen, sein Aufenthalt im Gastland ist meistens ein stets wieder verlängertes Provisorium, und von der kulturellen Produktion seines Herkunftslandes weiss er im allgemeinen wenig. Die Theateraufführung soll ihm die Lebendigkeit eines Erbes beweisen, auf das er sich stolz fühlen darf. Sie vermag in ihm vielleicht auch den Wunsch zu erwecken, seinen Kindern davon etwas weiterzugeben oder sie zu ermutigen, selber die Vorstellung zu besuchen oder gar – neben anderen künstlerischen Aktivitäten wie Instrumentalmusik, Tanz oder Gesang – in einer solchen Gruppe mitzuspielen.

Für die Mitglieder der Gruppen ist die Aufführung eine doppelte Herausforderung. Einmal handelt es sich um den Beweis, dass man eine intellektuell anspruchsvolle Aufgabe zu erfüllen vermag, jenseits der alltäglichen Verrichtungen bzw. höher als diese angesiedelt (die von den Migranten im Alltag zu verrichtenden Aktivitäten sind nicht immer geeignet, das Selbstwertgefühl zu heben). Sodann geht es um die Wichtigkeit, die der Schauspieler erlangt, wenn es ihm gelingt, eine Persönlichkeit zu verkörpern oder ein Verhalten oder ein Problem lebendig darzustellen, das einen Bezug zur Kultur der Heimat hat. Der Schauspieler vermag dann für einen Moment in die Rolle eines Vermittlers von kulturellen Inhalten, Einstellungen und Werthaltungen aufzurücken und für die Migrantengemeinschaft zu einer Identifikationsfigur zu werden. Diese Rolle verspricht viel Befriedigung, wenn die Anerkennung auch auf eine kurze Zeitspanne und ein beschränktes soziales Umfeld eingegrenzt sein mag.

Schwierigkeiten

Diese sind vor allem dreierlei Art. Erstens sind die Schauspieler Amateure, mit wenig Zeit, kaum vertraut mit Literatur und der Bühne. So muss an einem Stück bis zur Bühnenreife oft acht, neun Monate lang gearbeitet werden. Die Jüngeren lernen zwar die Texte schneller auswendig; häufig ist jedoch ihre Distanz zur heimatlichen Sprache grösser, und die dadurch gewonnene Zeit geht mit Übungen zur Aussprache, zur Intonation, zum Sprachrhythmus wieder verloren. Zweitens bestehen materielle Schwierigkeiten: Kostüme, Bühnenbild, Beleuchtung usw. müssen von den Gruppen bzw. den Vereinigungen aufgebracht werden, denen sie affiliert sind. Subventionen sind selten und ihre Höhe meist symbolisch, was zu Kosten führt, die angesichts der eher geringen Zahl von Aufführungsmöglichkeiten recht hoch sind. Drittens macht die geographische Verstreutheit des potentiellen Publikums viele Ortsveränderungen nötig. Die Transportkosten für Gastspiele sind oft höher als die erzielbaren Einnahmen.

Nutzen

Ein solcher ist auf zwei Ebenen angesiedelt. Der Nutzen auf der ersten Ebene ist weniger deutlich sichtbar und betrifft das Individuum als Empfänger einer Botschaft. Der andere betrifft das Theater als kollektives Ereignis und Erlebnis.

Zwischen Anfang 1980 und Mai 1989 sind nach unseren Feststellungen 54 Stücke inszeniert worden, die durchschnittlich je viermal aufgeführt wurden. 52 stammen von spanischen Autoren. Aus linguistischer Sicht umfassen sie ein breites Spektrum von Sprachebenen und Ausdrucksregistern. Auf diese Weise vergegenwärtigt das Theater verlorengegangene, verlorengehende oder auch gar nie gekannte Formen sprachlichen Ausdrucks und ist partielles Gegenmittel gegen den kulturellen Bruch, den der Auswanderungsprozess und die Niederlassung in einem Land anderer Sprache bedeutet. Eine solche Vergegenwärtigungsfunktion erfüllen vor allem jene 29 Stücke, welche vom täglichen Leben in Spanien und den damit verbundenen Umgangsformen und Verhaltensnormen handeln. Die anderen Stücke (15 aus dem Repertoire des klassischen spanischen Dramas und 10 mit historischem Thema) tendieren eher darauf, Kultur im Sinn von Kultiviertheit zu vermitteln. Die Auswahl erfolgt aufgrund der Inhalte, deren Vermittlung, Bewahrung oder Rettung den Truppen speziell am Herzen liegt. Was den kollektiven Aspekt des Theaterspiels angeht, so liefert die Aufführung der Spaniergemeinschaft einen Grund, sich zusammenzufinden, ermöglicht einen Blick auf sich selbst bzw. die eigenen Wurzeln, animiert zu Auseinandersetzungen, schafft Identifikationsmöglichkeiten, bekräftigt Bande von Solidarität und vermittelt ein Gefühl von gemeinsamer Zugehörigkeit zu einer Kultur und von einem gemeinsamen Besitz.

Forschungsthemen

Die möglichen Themen bewegen sich um drei Achsen:

- Wer die Migrantengemeinschaften von innen kennenlernen will, wird nicht umhinkönnen, die Instrumente genau zu studieren, welche sich diese Gemeinschaften zur Bewältigung der kulturellen Aspekte der ihnen gestellten Herausforderung geschaffen haben.
- Auf der Bildungsebene ist es notwendig, alle von den Ausländervereinigungen geschaffenen Strukturen sorgfältig zu analysieren, richten sich diese nun an die Kinder oder an die Erwachsenen; das Theater ist nur ein Beispiel unter anderen.
- Für den Bildungsbereich wie die anderen Bereiche scheint es dringlich, die Funktionsweisen und die Angemessenheit dieser Strukturen wie auch ihrer Zielsetzungen zu ergründen und daraus die entsprechenden Folgerungen abzuleiten.

Teil 5

Einige Perspektiven für die Forschung

Teil 5 Einige Perspektiven für die Forschung

Einleitung: *Edo Poglia*

Migrationen stellen traditionellerweise eine Quelle der kulturellen Vielfalt in der Schweiz dar. Es vermag danach kaum zu erstaunen, dass die Präsenz ausländischer Kinder in unseren Schulen nicht nur die Aufmerksamkeit von Politikern und Pädagogen auf sich gezogen hat, sondern auch jene der Forscher.

Der Beitrag von *Armin Gretler* zeigt, wie breit dieses Forschungsfeld in den letzten rund 15 Jahren geworden ist. Er stellt rund 70 Projekte vor, die in diesem Bereich durchgeführt worden sind, und fasst ihre Ergebnisse zusammen.

Cristina Allemann-Ghionda zeigt die Perspektiven für die Forschung in diesem Gebiet auf und weist die Richtungen, in die der Blick zu erweitern wäre. Zentral ist bei ihr die Forderung, eine interkulturelle Erziehung müsse alle Kinder betreffen und nicht nur jene ausländischer Herkunft.

Novine Berthoud-Aghili und *Marie-Claire Caloz-Tschopp* erweitern die Perspektive, indem sie die wachsenden interkontinentalen Wanderungsbewegungen und die Asylproblematik ins Spiel bringen – Dinge, welche die Schule je länger je mehr angehen. Auch dieser Beitrag bringt Vorschläge, wo Forschung noch überall aktiv werden könnte und sollte.

Schweizerische Forschung im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung

Armin Gretler

1 Vorbemerkungen

Grundlage der folgenden Analyse schweizerischer Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung bilden die Projekte, die im Laufe der letzten 15 Jahre (1976–1991) von der permanenten Erhebung über Bildungsforschungs- und -entwicklungsprojekte der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF/CSRE) erfasst worden sind. Es handelt sich um insgesamt 65 Projekte; in der Regel befassen sie sich mit der Bildung und Erziehung von Fremdarbeiterkindern in der Schweiz. Diese Projekte werden nachstehend einer Analyse nach strukturellen und inhaltlichen Merkmalen unterzogen.

Zur Abgrenzung und Vollständigkeit des Gegenstandes dieser Analyse drängen sich zwei Bemerkungen auf. Ziel der permanenten Erhebung der SKBF/CSRE ist es, die Gesamtheit der einschlägigen Projekte zu erfassen. Dieses Ziel wird in immer grösserer Annäherung erreicht; damit wird gleichzeitig gesagt, dass die Nichterfassung einer unbekannten, sicher aber kleinen Zahl von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, die auch zum hier zu untersuchenden Korpus gehören würden, nicht völlig auszuschliessen ist. Die zweite Bemerkung betrifft die Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes. Die Grenze zwischen Forschung und Nicht-Forschung ist im Bereich der Bildung, und damit auch im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung, nicht immer leicht zu ziehen. Die Leserinnen und Leser seien hier auch daran erinnert, dass die von der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK/CDIP) und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF/SSRE) getragene Arbeitsgruppe «Interkulturelle Erziehung», das Pädagogische Institut der Universität Bern und das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW) im März 1993 einen Kongress zum Thema «Interkulturelle Erziehung und mehrsprachige Bildung» durchgeführt haben. Im Hinblick auf diese Veranstaltung sind drei Veröffentlichungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung erschienen:

- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Forschung und Entwicklung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schweiz. Aarau: SKBF / CSRE, 1993
- Office fédéral de l'éducation et de la science. De l'éducation des enfants de migrants à l'éducation interculturelle: les activités des organisations internationales: Conseil de l'Europe, Communauté européenne, OCDE, UNESCO. Berne: OFES / BBW, 1992
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung in der Praxis des schweizerischen Bildungswesens: eine Übersicht über Innovationen. Bern: EDK / CDIP, 1993

Im Gegensatz zur nachfolgenden Analyse decken diese drei Publikationen also das gesamte Feld von Forschung und Praxis der interkulturellen Erziehung ab und machen damit auch die fließenden Grenzen und Übergänge zwischen den beiden Bereichen deutlich.

2 Strukturelle Merkmale der schweizerischen Forschung und Entwicklung im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung

In diesem Abschnitt wird vor allem auf die Forschungsinstitutionen, an denen die untersuchten Projekte durchgeführt wurden, sowie auf die Finanzierung der Projekte eingegangen.

Forschungsinstitutionen

Die untersuchten Projekte verteilen sich wie folgt auf die verschiedenen Institutionstypen:

<i>Institutionstyp</i>	<i>Anzahl Projekte 1976–1991</i>
Hochschulinstitutionen	35
verwaltungsinterne Institutionen (Pädagogische Arbeitsstellen der Kantone und Regionen, Bundesinstanzen)	20
Private und halböffentliche Institutionen	5
Andere (auch institutionsunabhängige Projekte)	5
Total	65

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass etwa drei Viertel aller Projekte an einigen wenigen Institutionen durchgeführt wurden. Es sind dies:

<i>Name der Institution</i>	<i>Anzahl Projekte</i>
Hochschulinstitutionen:	
Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, FPSE	11
Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abteilung Angewandte Psychologie	6
Universität Zürich, Pädagogisches Institut	5
Universität Zürich, Soziologisches Institut	2
verwaltungsinterne Institutionen:	
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik	9
Département de l'instruction publique du canton de Genève, Secteur Accueil et éducation des migrants	5
Département de l'instruction publique du canton de Genève, Service de la recherche sociologique	2
Private und halböffentliche Institutionen:	
Forschungsstelle der Stiftung ECAP, Basel (einschliesslich persönlicher Auftragsarbeiten der Leiterin dieser Stelle)	7
Total	<hr/> 47 <hr/>

Es schälen sich also vier Hochschulinstitutionen, drei verwaltungsinterne Institutionen von kantonalen Erziehungsdepartementen und eine private Forschungsstelle als eigentliche Zentren der schweizerischen Forschung im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung heraus. Mit Ausnahme dieser letzteren (Forschungsstelle der Stiftung ECAP, Basel) haben alle diese Institutionen ihren Sitz entweder in Zürich oder in Genf. Die Universitäten Genf und Zürich sowie die spezialisierten Institutionen der Erziehungsdepartemente dieser beiden Kantone sind die Orte, an denen sich beinahe zwei Drittel (40 von 65 Projekten) der interkulturellen Bildungsforschung abspielen; hier wird diese Forschungsrichtung mit einer gewissen Intensität und Kontinuität betrieben. Bei den übrigen 18 Projekten handelt es sich meist um punktuelle und relativ isolierte Arbeiten.

Finanzierung der Projekte

Die Finanzierung der Projekte erfolgte durch folgende Institutionen bzw. Personen:

<i>Finanzierende Institutionen/Personen</i>	<i>Anzahl Projekte</i>
Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (NF/FN)	3
durchführende Forschungsinstitution:	
- Hochschule	3
- verwaltungsintern	19
Stiftungen	12
Bundesinstanzen (BIGA, SWR, BBW)	3
internationale und ausländische Institutionen	5
durchführende Forscherinnen / Forscher	28
Total	<hr/> 73

(inkl. 8 Doppelzählungen)

Was an dieser Zusammenstellung zuerst auffällt, ist die hohe Zahl von Projekten (28), die durch die durchführenden Forscherinnen und Forscher selbst finanziert werden. Es tritt hier ein wichtiges Strukturmerkmal interkultureller Bildungsforschung in der Schweiz zutage: beinahe die Hälfte aller Projekte (30) sind sogenannte Qualifikationsarbeiten. Als solche werden hier alle Arbeiten bezeichnet, deren Hauptzweck formal in der Erlangung eines akademischen Abschlusses oder Grades liegt. Sie entspringen meist der persönlichen Motivation der Studierenden und bleiben in vielen Fällen relativ isoliert, es sei denn, sie seien in das Forschungsprogramm eines Institutes eingebettet. Konkret handelt es sich in unserem Fall um vier Diplomarbeiten, sechzehn Lizentiatsarbeiten und zehn Dissertationen.

Als zweitwichtigste Finanzierungsquelle erweisen sich die verwaltungsinternen Entwicklungsinstitutionen, die ihre Arbeiten in aller Regel auch selbst finanzieren. An dritter Stelle stehen die Stiftungen, von denen zwei besonders hervorzuheben sind: die gewerkschaftliche Stiftung ECAP und die Fondation pour le progrès de l'homme in Lausanne sind an der Finanzierung von je vier Projekten beteiligt. Schliesslich werden fünf Projekte von internationalen Organisationen mitfinanziert, sei es, dass diese als Auftraggeber auftreten, sei es, dass sie Beiträge auf Anfrage leisten (vor allem Europarat, UNESCO und OECD).

Nur drei Projekte wurden vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung finanziert, zwei davon im Rahmen von Nationalen

Forschungsprogrammen (82:032 ¹, «Bildung und berufliche Eingliederung junger Ausländer und Schweizer» ², mit 306'000 Franken und 91:027, «Welschlandaufenthalte 1987. Kontakte und Verhaltensmuster im interkulturellen Alltag», mit 232'000 Franken), eines im Rahmen einer sozial- und präventivmedizinischen Langzeitstudie (90:031, «Kindergartenstudie Basel: Follow-up-Untersuchung zur somatischen, psychischen und sozialen Entwicklung von Basler Kindern von 5 bis 14 Jahren», mit 700'000 Franken verteilt über 12 Jahre; ein Schwerpunkt dieser Untersuchung war ein Entwicklungsvergleich zwischen Schweizer- und Fremdarbeiterkindern).

Kosten, Zahl der Mitarbeitenden und Dauer sind weitere Indikatoren für die Bedeutung eines Projektes. Zieht man diese Kriterien in Betracht, so erweisen sich zwei weitere Projekte als von ähnlicher Bedeutung wie die drei obenerwähnten, vom Nationalfonds finanzierten Forschungsarbeiten. Es handelt sich einmal um das Projekt 78:026, «Die zweite Generation – die spezifischen Probleme der Fremdarbeiterkinder beim Eintritt ins Erwerbsleben», dessen Kosten sich auf 340'000 Franken beliefen, die – schönes und typisches Beispiel einer gemischten Finanzierung – durch Beiträge des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA), des Kantons und der Stadt Zürich, des Zentralverbands schweizerischer Arbeitgeberorganisationen, des Paritätischen Sozialfonds des Schweizerischen Hoch- und Tiefbaugewerbes sowie des Helene-Bieber-Fonds finanziert wurden. Es handelt sich zum zweiten um das Projekt 89:040, «Untersuchungen über die Fremdarbeiterkinder in den Schulen Genfs», das zeitlich nicht begrenzt ist und vom Erziehungsdepartement des Kantons Genf, der «Fondation pour le progrès de l'homme» und der Universität Genf (FPSE) finanziert wird.

Von der Bedeutung und vom Gewicht her sind diesen fünf grösseren Einzelprojekten zweifellos die Gesamtheit der Arbeiten jener Institutionen an die Seite zu stellen, die kontinuierlich im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung tätig sind. Ihre Tätigkeit manifestiert sich weniger in einzelnen Gross- als in Serien von zusammenhängenden mittleren und kleineren Projekten mit in der Regel starkem Entwicklungsanteil. Zu diesen gewichtigen Institutionen gehören der Bereich Ausländerpädagogik der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (9 Projekte), der Secteur Accueil et éducation des migrants des Erziehungsdepartements des Kantons Genf (5 Projekte) und die Forschungsstelle der Stiftung ECAP (7 Projekte).

1 Die Referenznummern beziehen sich auf die «Information Bildungsforschung» der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung; eine Liste der hier einbezogenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte findet sich am Schluss dieses Beitrags.

2 Siehe dazu den Beitrag von R. FIBBI «Die jungen Ausländer und die Berufsbildung» in diesem Band.

3 Inhaltliche Merkmale der schweizerischen Forschung im Bereich der interkulturellen Bildung

Untersucht man die Projekte nach ihrer Verteilung auf die verschiedenen Stufen des Bildungswesens, so ergibt sich folgendes Bild:

<i>Vom Projekt betroffene Stufe des Bildungswesens</i>	<i>Anzahl Projekte 1976–1991</i>
Vorschule, Kindergarten	5
obligatorische Schule (Primarschule und Sekundarstufe I)	38
Sekundarstufe II	
- Allgemeinbildung	1
- Berufsbildung	5
Lehrerbildung	6
allgemeine Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung	5
gesamtes Bildungssystem	2
stufenunabhängig	6
	<hr/>
Total (inkl. 3 Doppelzählungen)	68
	<hr/>

Es fällt die klare Dominanz der obligatorischen Schule auf, mit der sich mehr als die Hälfte (38) aller Projekte befassen. Daneben sind der Kindergarten, die Lehrerbildung sowie die Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung nur mit je fünf oder sechs Projekten vertreten. Hervorzuheben ist eine zunehmende Differenzierung nach Nationalitäten: neben der Mehrzahl der Projekte, die sich mit italienischen oder Ausländerkindern im allgemeinen befassen, gibt es solche über spanische (78:016, 78:028, 83:012), türkische (83:048), portugiesische (89:059) und iranische (89:060) Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Einen leicht lesbaren Überblick über die Problematik versucht die Schrift «Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern: Ursachen, Massnahmen, Perspektiven»³ (88:042) zu geben.

Sprachprobleme

Ausgangspunkt der schweizerischen Forschung im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung war die Anderssprachigkeit der Fremdarbeiterkinder. Es ist

³ ALLEMANN-GHIONDA & LUSO-CESARI (1988)

also nicht erstaunlich, dass sich Arbeiten zur Sprachenproblematik vom Projekt «Das Problem der Zweisprachigkeit bei Fremdarbeiterkindern» (77:055) bis zum Projekt «Auswirkungen des Bilinguismus auf das Lesenlernen» (91:013) durch die ganze fünfzehnjährige Untersuchungsperiode ziehen. Einzelne Projekte untersuchen die Bedeutung der Sprache des Herkunftlandes («Fremdarbeiterkinder und die Sprache des Herkunftlandes», 78:013, und «Untersuchung über die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur bei italienischen Fünftklässlern im Kanton Zürich», 87:035), andere befassen sich mit den spezifischen Schwierigkeiten der Fremdarbeiterkinder beim Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes («Für ein neues didaktisches Verständnis des Fehlers. Analyse sprachlicher Interferenzen bei Primarschülern», 82:010, und «Schwierigkeiten von Jugendlichen nichtfranzösischer Muttersprache beim Erlernen der elementaren französischen Orthographie», 83:025). Ein weiteres Projekt untersucht den «Einfluss von Sprechsituation und Einstellungen auf die sprachliche Produktion von Italienerkindern in der Schweiz» (81:033), ein anderes geht auf die bilinguale und bikulturelle Situation allgemein ein («Welche Sprache spreche ich? Die sprachliche Situation der italienischen Jugendlichen in der Deutschschweiz», 2/91/01), und ein letztes schliesslich, ein Entwicklungsprojekt einer Pädagogischen Arbeitsstelle, hat «Sprachförderung für ausländische Kinder» (1/87/38) allgemein zum Gegenstand.

Neben dieser Konzentration auf die Sprachproblematik befasst sich ein einziges Projekt (weiteres Zeichen einer zunehmenden Differenzierung der Forschung?) mit einem anderen spezifischen Unterrichtsgegenstand («Arbeit an arithmetischen Aufgaben für Kinder aus anderen Kulturen und Sprachregionen», 89:054).

Berufsfindung und Berufsgrundausbildung

Wie steht es mit der Berufsfindung und der Berufsgrundausbildung von ausländischen Jugendlichen in der Schweiz? Fünf Projekte befassen sich mit diesen Fragen. Zwei davon gehören aufgrund der schon erwähnten Kriterien zu den wenigen «schwergewichtigen» Forschungsarbeiten im Bereich interkultureller Bildung und Erziehung. Es handelt sich um die Projekte 78:026, «Die zweite Generation – die spezifischen Probleme der Fremdarbeiterkinder beim Eintritt ins Erwerbsleben» (Untersuchung der Berufszugangsmöglichkeiten und der Berufswahl von je 500 15- bis 16jährigen italienischen und schweizerischen Jugendlichen der Stadt Zürich), und 82:032, «Bildung und berufliche Eingliederung junger Ausländer und Schweizer», in dem drei Altersgruppen (Jugendliche, die 1982 ihre obligatorische Schulbildung abschlossen; Jugendliche, die 1982 ihre Berufsgrundausbildung abschlossen; 25jährige, die 1982 bereits seit einiger Zeit im Berufsleben standen) untersucht und verglichen wurden. Jede Altersgruppe setzte sich aus drei Untergruppen von Italiener/-

innen, Spanier/-innen und Schweizer/-innen zusammen; insgesamt umfasste die Stichprobe 1620 in der Westschweiz wohnende Personen. Bei den übrigen drei Projekten handelt es sich um eine Diplom- und zwei Lizentiatsarbeiten: 78:016, «Die Integration von Lehrlingen spanischer oder italienischer Herkunft im Kanton Genf», 81:017, «Auswirkungen der Migration auf Berufsfindungsprozesse jugendlicher Ausländer», und 85:039, «Aspekte der Sozialisations- und Berufswahlsituation von Italienermädchen in der Schweiz – eine explorative Studie».

Berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung

Gemäss einer der Schlussfolgerungen der schon erwähnten Broschüre «Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern: Probleme, Massnahmen, Perspektiven» sind die gravierendsten Lücken in der Ausländerbildung – sowohl in der Praxis als auch in der Forschung – heute vor allem in den Bereichen der Vorschulerziehung sowie der Eltern- und Erwachsenenbildung vorhanden (siehe dazu auch die beiden Beiträge von Cristina Allemann-Ghionda in diesem Band). Tatsächlich befasst sich nur eine kleine Zahl von Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit der beruflichen Weiterbildung und der allgemeinen Erwachsenenbildung von Ausländerinnen und Ausländern.

Mit einer Ausnahme gehen alle Arbeiten in diesem Bereich auf das Konto der Forschungsstelle der Stiftung ECAP oder wurden von deren Leiterin als private Auftragsarbeiten durchgeführt. In vier Projekten stehen Weiterbildungsmotivation, -verhalten und -bedarf je verschiedener Kategorien von Arbeitnehmern oder Kursteilnehmern im Mittelpunkt: 87:063, «Bildungsmotivation, Bedürfnisse und soziokultureller Hintergrund der Kursteilnehmer der ECAP», 2/88/07, «Die Stellung der italienischen Arbeitnehmer in der Metall- und Maschinenindustrie im Kanton Zürich. Aktuelle Lage und Perspektiven», 3/88/10, «Weiterbildungsverhalten der ausländischen Arbeitnehmer im Baugewerbe in der Schweiz», und 89:052, «Italienische Frauen in der Schweiz. Familie, Arbeit, Weiterbildungsbedarf»⁴. In den Rahmen des forschungspolitischen Frühwarnsystems des Schweizerischen Wissenschaftsrats gehört das einen Über- und Ausblick gebende Projekt «Ausländische Kinder, Jugendliche und Erwachsene im schweizerischen Bildungswesen» (88:046). Beim einzigen nicht mit der ECAP zusammenhängenden Projekt handelt es sich um eine Zürcher Dissertation zur Frage der «Erhaltung bzw. Wiederherstellung von Remigrationsfähigkeit bei Asylbewerbern» (88:020).

⁴ Diese vier Projekte bilden unter anderem die Grundlage für den in diesem Band veröffentlichten Beitrag «Erwachsenenbildung für Migranten: alte und neue Aufgaben» von C. ALLEMANN-GHIONDA.

Lehrerbildung

Eine Überblicksarbeit über die «Berücksichtigung der Fremdarbeiterkinderproblematik in der schweizerischen Lehrerbildung und -fortbildung» (82:027) zeigt – allerdings auf dem Stand der frühen 80er Jahre –, dass die schulischen Probleme der Fremdarbeiterkinder in nahezu allen Lehrerbildungsanstalten thematisiert wurden, dass aber nur an wenigen Orten die Problematik anders als punktuell behandelt wird. Drei Lehrerbildungsanstalten werden hervorgehoben (Neuenburg, Basel-Stadt und Rorschach), wo das Thema praxisorientiert, mehr als sektoriell und in einer wirklich interkulturellen Perspektive angegangen wird. Seither hat sich die Zahl der Lehrerbildungsstätten, in denen auf diese Weise gearbeitet wird, zweifellos erhöht. Zwei Zürcher Entwicklungsprojekte stehen ganz im Dienste der Lehrerbildung (1/90/13, «Ausbildungskurse für Lehrkräfte der Sonderklassen E, des Deutschunterrichtes für Fremdsprachige und des Deutschunterrichtes an italienischen Schulen», und 3/90/08, «Umsetzung des Konzeptes zur interkulturellen Lehrerbildung»). In zwei Genfer Projekten werden Lehrerbildung und -fortbildung als Aspekte unter anderen mitberücksichtigt (85:050, «Interkulturelle Pädagogik: Schulversuche und Entwicklung pädagogischer Hilfsmittel», und 89:040, «Untersuchungen über die Fremdarbeiterkinder in den Schulen Genfs», das sich mit folgenden Aspekten befasst: Lernprozesse und Natur der festgestellten Lernhindernisse vor allem in Französisch und Mathematik; Bedeutung der Stützkursangebote und der Aufgabenhilfe; Schülerbeurteilung und ihr Einfluss auf die Lernprozesse; Lehrmittel und Unterrichtshilfen und ihre Eignung für die verschiedenen Lehr- und Lernsituationen; Dokumentationsangebot; interkulturelle Lehrerbildung sowohl auf der Ebene der Grundausbildung wie der Fortbildung). Schliesslich umfasst das St. Galler Entwicklungsprojekt «Sprachförderung für ausländische Kinder» (1/87/38) spezielle Kursangebote für Lehreraus- und -fortbildung.

Einbezug der familiären Situation

Dass die familiäre und die schulische Situation eines Kindes in enger Beziehung zueinander stehen, ist eine Binsenwahrheit. Kompliziert sich die Situation einer Familie durch die Tatsache ihrer Auswanderung, so kommt dieser Beziehung aus verschiedenen Gründen noch höhere Bedeutung zu. Es überrascht deshalb nicht, dass die Beziehungen Eltern–Schüler(in)–Schule Gegenstand verschiedener Forschungsarbeiten sind. Am deutlichsten ist dies der Fall im Projekt «Konstruktion familiärer Wirklichkeiten bei Migranten: Beitrag zum Verständnis schulischer Lern- und Leistungsstörungen» (89:039), in dem ein systemorientierter Vergleich angestellt wird zwischen einer Immigrantenfamilie, aus welcher mehrere Kinder aufgrund von Lern- und Leistungsstörungen in Sonderklassen eingewiesen wurden, und einer Immigrantenfamilie, deren Kindern die Integration ins schweizerische Schulwesen gelungen

ist. Explizit wird die Familie auch im Projekt «Italienische Frauen in der Schweiz. Familie, Arbeit, Weiterbildungsbedarf» (89:052) in die Untersuchung einbezogen. Auf institutioneller Ebene wird die Frage der Beziehungen zwischen Eltern, Schule und Bildungsverwaltung im Entwicklungsprojekt «Bereich Ausländerpädagogik: Konsultative Kommissionen und Kontaktgremien der Schulpflegen im Kanton Zürich» (86:062) angegangen. Zentral ist der Einbezug der Familie auch im Projekt «Koordinierte therapeutische und themenzentrierte Interventionen bei Schülern, Eltern und Lehrern der italienischen Schule Zürich» (78:042). Daneben wird das Familienmilieu in einer Reihe von Projekten als einer von mehreren Faktoren in die Untersuchung einbezogen (siehe z.B. 77:055, 78:052 und 85:039).

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht ist ein besonderer Aspekt der Situation einer Familie. Die vergleichende Untersuchung des Einflusses von Nationalität und Schichtzugehörigkeit auf die schulische Laufbahn eines Kindes stand im Zentrum der Forschung «Die geographische oder die soziale Herkunft?» («Le passeport ou la position sociale?», 86:024) ⁵. Etwas überspitzt ausgedrückt, sagt diese Untersuchung aus, dass sich der Einfluss des Ausländerstatus auf die schulische Laufbahn auf jenen der Schichtzugehörigkeit reduzieren lässt. Zwar haben Schweizer Kinder bei gleicher sozialer Herkunft leicht bessere Chancen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn als Ausländerkinder; der Unterschied ist aber minim im Vergleich zu den Unterschieden, die sich aus einem Vergleich der Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft, aber gleicher Nationalität ergeben. Dieser Befund wird bestätigt durch die «Follow-up-Untersuchung zur somatischen, psychischen und sozialen Entwicklung von Basler Kindern von 5 bis 14 Jahren» (90:031). Auf allen drei untersuchten Gebieten fanden sich teilweise starke Unterschiede zwischen Schweizerkindern und Fremdarbeiterkindern. Diese Unterschiede reduzieren sich jedoch deutlich, wenn man den Vergleich auf Kinder aus der Grundschrift beschränkt.

Geschlechtsspezifische Aspekte in der interkulturellen Bildung und Erziehung

In einer Reihe der hier analysierten Projekte wird geschlechtsspezifischen Aspekten in der interkulturellen Bildung und Erziehung eine besondere Beachtung geschenkt. Mit einer Ausnahme, die zu komplexeren Ergebnissen gelangt, kommen die Forschungsarbeiten zum Schluss, dass Mädchen und Frauen in ihren schulischen und beruflichen Laufbahnen stärker benachteiligt sind als Knaben und Männer. So lautet eines der Ergebnisse der schon mehrfach zitierten Basler Untersuchung (90:031), dass im Alter von 14 Jahren nur noch die Mädchen ausländischer Herkunft in allen drei untersuchten Bereichen (somatische, psychische und soziale Entwicklung) benachteiligt

⁵ siehe dazu auch den Beitrag von W. HUTMACHER in diesem Band

sind; die Knaben aus Fremdarbeiterfamilien hatten zu diesem Zeitpunkt einen Teil ihres Rückstandes aufgeholt. Die Zürcher Untersuchung zu den spezifischen Problemen der Fremdarbeiterkinder beim Eintritt ins Erwerbsleben zeigt u.a., dass zu einem bestimmten Zeitpunkt 84 Prozent der untersuchten Schweizerjungen, 78 Prozent der Schweizermädchen, 53 Prozent der Italienerjungen und nur 32 Prozent der Italienermädchen in einem beruflichen Lehrverhältnis standen. Die Untersuchung über die geschlechtsspezifische Sozialisation im Kindergartenalter (78:008) sagt aus, dass die Italienermädchen bei den meisten Testaufgaben schlechter abschneiden als die anderen Kinder, während die Kindergärtnerinnen Mädchen ungeachtet ihrer Nationalität positiver beurteilen als Knaben. Die Explorationsstudie über Aspekte der Sozialisations- und Berufswahlsituation von Italienermädchen in der Schweiz (85:039), in der die Berufswahl als Allokations-, als Interaktions- und als Entwicklungsprozess betrachtet wird, kommt zum Schluss, dass die jungen Italienerinnen im Vergleich mit ihren männlichen Landsleuten und mit den jungen Schweizern beiderlei Geschlechts auf allen diesen drei Ebenen besonders benachteiligt sind. Zu komplexeren Ergebnissen gelangt, wie bereits angetönt, eine Studie zum Übertritt von der Primarschule in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I (78:012): während sich die Fremdarbeitermädchen von Schweizermädchen kaum unterscheiden, besuchen die Fremdarbeiterjungen besonders häufig einen «niedrigen» Oberstufentypus. Die Fremdarbeiterjungen fallen besonders bei der Note in «Sprache schriftlich» gegenüber den anderen Gruppen ab. Die Gründe für dieses überraschende Bild bei Italienerjungen und -mädchen, die ansatzweise feststellbar sind, scheinen vor allem auf der Ebene der Eltern- und teilweise auch der Lehrererwartungen zu liegen.

Die Einschulung von Kindern ohne rechtlichen Status

Abschliessend sei kurz auf ein Stück bescheidener, aber wirkungsvoller Forschung aus der jüngsten Vergangenheit hingewiesen, die im Sinne der Bewusstmachung eines bisher weitgehend unbekannten Problems rasch zu praktischen Folgen geführt hat. Die Rede ist von den Ausländerkindern, die sich ohne rechtlichen Status (etwa infolge «wilder» Familiennachzüge von Jahresaufenthalten) und deshalb oft verborgen in der Schweiz aufhalten (die sogenannten «enfants clandestins»; siehe 91:009 und 2/91/23)⁶. Das Menschenrecht auf Bildung kommt in diesen Fällen mit fremdenpolizeilichen Bestimmungen in Konflikt. Aufgrund der Bewusstmachung des Problems wurde die Praxis der Zulassung dieser Kinder zu den öffentlichen Schulen in verschiedenen Kantonen positiv geändert.

⁶ siehe dazu den in diesem Band veröffentlichten Beitrag «Die Schweiz und das Recht auf Bildung» von PERREGAUX & TOGNI

4 Einige Ergebnisse der Forschung im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung

Wenn am Schluss dieser kurzen Analyse von 65 schweizerischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung versucht wird, ausgewählte wichtige Ergebnisse festzuhalten, so geschieht dies ohne jeden Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit. Einige dieser Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- Ausländerkinder sind in unseren Schulen aus verschiedenen Gründen mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert und deshalb benachteiligt. Die Benachteiligung findet ihren Ausdruck u. a. darin, dass ausländische Kinder bzw. Jugendliche in den Sonderklassen und in den Schultypen mit Grundansprüchen über-, in den Zügen mit erweiterten Ansprüchen auf der Sekundarstufe I und auf der Sekundarstufe II (Allgemeinbildung und Berufslehren) jedoch untervertreten sind.
- Diese Unterschiede zwischen Schweizer- und Ausländerkindern verringern sich drastisch, wenn nur Kinder gleicher Schichtzugehörigkeit verglichen werden. Die schulische Benachteiligung ist demnach weitaus stärker ein Problem der sozialen Schicht als der Nationalität. (Dieser soziologische Forschungsbeitrag führt noch immer zu – teils heftigen – Diskussionen unter den Vertretern verschiedener Disziplinen und dann manchmal zur Forderung, kulturellen Unterschieden unabhängig von Schichtzugehörigkeit die nötige Beachtung zu schenken.)
- Bei der Eingliederung – vor allem der zweiten Generation – ins Berufs- und Erwerbsleben verringern sich die Unterschiede zwischen Ausländern und Schweizern mit zunehmendem Alter.
- Aus verschiedenen Gründen besonders benachteiligt sind die ausländischen Mädchen und Frauen.
- Die möglichst gute Beherrschung der Muttersprache ist eine Voraussetzung für den Zweitspracherwerb.
- Beschäftigt mit den besonderen Schwierigkeiten multikultureller Schulklassen, unterschätzen die Lehrer/innen in der Regel die Fähigkeiten und Stärken der Ausländerkinder.
- Werden grundlegende Annahmen und Ziele der interkulturellen Erziehung anerkannt (Integration; Zusammenleben kann gegenseitige Bereicherung sein; biculturelle Identität ist möglich), so können spezielle Klassen für fremdsprachige Kinder höchstens kurzfristigen Übergangs-, keinesfalls aber Dauercharakter haben.
- Mit der letzten Feststellung wird die Ebene der pädagogischen Massnahmen betreten. Aus den Ergebnissen der Forschung im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung lassen sich eine Reihe von praktischen Empfehlungen und Massnahmen ableiten. Diese können aber nicht mehr Gegenstand des vorliegenden Beitrages sein.

Liste der untersuchten Forschungs- und Entwicklungsprojekte

- Ausländerkinder im Bildungssystem der Schweiz** 76:007
Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny, H. Bultmann
Universität Zürich, Soziologisches Institut
- Bilinguisme et enfants migrants** 77:055
Augustin Berset, Marie-Thérèse Weber
Université de Fribourg, Institut de pédagogie
- Geschlechtsspezifische Sozialisation und Fremdarbeitersituation** 78:008
François Stoll, Kurt Häfeli
Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie
- Recherche sur l'orientation des élèves de classe d'accueil du Cycle d'orientation après la scolarité obligatoire. Etude par classe sociale et par type d'orientation** 78:011
Micheline Rey, Fiore Castiglione, Bernadette Vial
Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Genève
- Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern** 78:012
Uri-Peter Trier, Kurt Häfeli
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung
- Les enfants de travailleurs migrants et la langue du pays d'origine** 78:013
Bernard Py
Université de Neuchâtel, Institut de linguistique
- L'intégration des jeunes apprentis italiens et espagnols à Genève** 78:016
Nella Doy-Bianchi, Gaudencio Hernandez, William Lowry, Jeanne-Marie Mercier
Ecole de service social, Genève
- Erziehungs- und Bildungsbarrieren im Kindergarten** 78:019
Konrad Widmer, Paul Beurer
Universität Zürich, Pädagogisches Institut
- La scolarité des enfants des membres du personnel du CERN** 78:025
Luisella Goldschmidt-Clermont, W. Eadie
Centre européen pour la recherche nucléaire (CERN), Genève

- Die zweite Generation. Die spezifischen Probleme der
Fremdarbeiterkinder beim Eintritt ins Erwerbsleben** 78:026
Ruth Gurny, Paul Cassée, Hans-Peter Hauser
Universität Zürich, Soziologisches Institut
- Schulleistung und Integration. Zum schulischen Misserfolg
der spanischen Gastarbeiterkinder. Eine Untersuchung im
Kanton St. Gallen** 78:028
Abarca Amalio Blanco
Hochschule St. Gallen, Forschungsgemeinschaft für Nationalökonomie
- Koordinierte therapeutische und themenzentrierte
Interventionen bei Schülern, Eltern und Lehrern der
Italienischen Schule Zürich** 78:042
Konrad Widmer, Yvonne Haeberli, Claudia Schuh, Helga Trommsdorf,
Peter Mosele, Marianne Hartmann
Universität Zürich, Pädagogisches Institut
- La parola ai figli di emigrati italiani** 78:051
Laurent Pauli, Michel Carton, Charles Magnin, Sonja Crivelli
Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
- L'intégration scolaire de l'enfant italien** 78:052
Noémia Vas Martins-Tavira
Ecole de service social, Genève
- Emigration: Isolation oder Integration?** 80:008
Viktor Louis, Irma Bolliger
Alfred-Adler-Institut, Zürich
- Auswirkungen der Migration auf Berufsfindungsprozesse
jugendlicher Ausländer** 81:017
François Stoll, Kurt Häfeli, Ueli Kraft
Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie
- Situations d'énonciation, attitudes langagières et langages
d'enfants migrants en Suisse** 81:033
Philippe Rovero, Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-Paul Bronckart,
Bernard Py
Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation

- Für ein neues didaktisches Verständnis des Fehlers.
Analyse sprachlicher Interferenzen bei Primarschülern** 82:010
Dario Mordasini, Ottavio Lurati
Universität Basel, Romanisches Seminar
- La prise en compte de la problématique des enfants
de travailleurs migrants lors de la formation initiale et
continue du corps enseignant suisse** 82:027
Edith Imhof, Rosita Fibbi, Michel Carton, Edo Poggia
Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
- Formation et insertion professionnelle des
jeunes étrangers et Suisses** 82:032
Gérard de Rham, Pierre Furter, Rosita Fibbi, Olivier Virnot
Université de Lausanne, Institut de science politique / Université
de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Die zweite Generation spanischer Arbeitnehmerkinder
in der Schweiz: Selbstkonzept und Zukunftsperspektive.
Ein interkultureller Vergleich** 83:012
Antonio Fernandez, Ueli Kraft, François Stoll
Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie
- Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par
des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants** 83:025
Micheline Rey-von Allmen, Eddy Roulet
exécution du projet sans cadre institutionnel
- Türkische Kinder und Jugendliche in Schule und Freizeit:
eine explorative Studie** 83:048
Ursula Kofmel, Sergio Tassinari, Paul Cassée, Heinrich Tuggener
Universität Zürich, Pädagogisches Institut
- Aspekte der Sozialisations- und Berufswahlsituation
von Italienermädchen in der Schweiz – eine explorative Studie** 85:039
Raffaella Scandroglio, Heinrich Tuggener, Paul Cassée
Universität Zürich, Pädagogisches Institut
- Pédagogie interculturelle: expériences et élaboration
d'outils pédagogiques et méthodologiques** 85:050
Micheline Rey, Etienne Brun et al.
Cycle d'orientation genevois, Service des classes d'accueil

Le passeport ou la position sociale?	86:024
Walo Hutmacher Service de la recherche sociologique (SRS), Genève	
Bereich Ausländerpädagogik: Konsultative Kommissionen und Kontaktgremien der Schulpflegen im Kanton Zürich	86:062
Markus Truniger et al. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung	
Untersuchung über die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur bei italienischen Fünftklässlern im Kanton Zürich	87:035
Georg Birchmeier, François Stoll Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie	
Bildungsmotivation, Bedürfnisse und soziokultureller Hintergrund der Kursteilnehmer der ECAP	87:063
Cristina Allemann-Ghionda, Rita Franceschini, Dario Mordasini, Beat Hulliger ECAP/CGIL, Zürich/Basel, Ufficio studi e ricerche ECAP, Basel	
Erhaltung bzw. Wiederherstellung von Remigrationsfähigkeit bei Asylbewerbern	88:020
Walter Häuptli, Heinrich Tuggener Universität Zürich, Pädagogisches Institut	
Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern: Ursachen, Massnahmen, Perspektiven	88:042
Cristina Allemann-Ghionda, Vittoria Lusso-Cesari Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau	
Ausländische Kinder, Jugendliche und Erwachsene im schweizerischen Bildungswesen	88:046
Cristina Allemann-Ghionda Projektdurchführung ohne institutionellen Rahmen	
Lernvoraussetzungen und schulische Entwicklung von Einführungsklassenschülern - eine Untersuchung im Kanton Solothurn	88:067
Denise Cramer, Ruth Hermann, Walter Bernath Universität Zürich, Abt. Angewandte Psychologie; Schulpsychologischer Dienst des Kantons Solothurn	

- Konstruktion familiärer Wirklichkeiten bei Immigranten: Beitrag zum Verständnis schulischer Lern- und Leistungsstörungen** 89:039
Andrea Lanfranchi
Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik
- Enquêtes sur les élèves migrants dans l'école genevoise** 89:040
Pierre Dasen, Novine Berthoud-Aghili, Christiane Perregaux, El Hadj Saada
Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, en coopération avec les écoles primaires genevoises
- Italienische Frauen in der Schweiz. Familie, Arbeit, Weiterbildungsbedarf** 89:052
Cristina Allemann-Ghionda, Rosa Oechsli-Demarchi, Giovanna Meyer-Sabino
Forschungsstelle der Stiftung ECAP, Basel
- Activités arithmétiques chez les élèves de langue et de culture différentes** 89:054
El Hadj Saada, Pierre Dasen
Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- La scolarisation des enfants portugais à Genève: le cas des élèves «peu scolarisés»** 89:059
Pierre Dasen, Jorge Ferreira
Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Des écoliers en exil: de l'Iran à la Suisse** 89:060
Novine Berthoud, Pierre Dasen
Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Dreissig Nationen - eine Schule** 89:061
Meta Mannhart, Theres Steck, Bettina Ryser, Marco Rodehacker
Schule für Sozialarbeit Solothurn (SSAS); Gemeinde Zuchwil
- Kindergartenstudie Basel: Follow-up-Untersuchung zur somatischen, psychischen und sozialen Entwicklung von Basler Kindern von 5 bis 14 Jahren** 90:031
Ursula Ackermann-Liebrich, Beat Mohler, Andreas Stoll, Christoph Tschan, Christoph Hanck
Universität Basel, Abteilung für Sozial- und Präventivmedizin

Expériences d'éducation interculturelle à Genève	90:067
Micheline Rey-von Allmen Groupe de recherches-actions de psychologues pour une éducation interculturelle, Accueil et éducation des migrants, DIP Genève	
La scolarisation des enfants sans statut légal	91:009
Christiane Perregaux, Florio Togni exécution du projet sans cadre institutionnel	
Les enfants à «deux voix». Effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture	91:013
Christiane Perregaux, Laurence Rieben Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation	
Welschlandaufenthalte 1987. Kontakte und Verhaltensmuster im interkulturellen Alltag	91:027
Ueli Gyr, Beatrice Hess, Eva Nadai, Brigitte Stucki Universität Zürich, Volkskundliches Seminar	
Le Centro pedagogico-didattico à Berne – une étude de cas dans le cadre du projet ECALP du CERI/OCDE	91:033
Cristina Allemann-Ghionda, Monica Gather Thurler exécution du projet sans cadre institutionnel	
Sprachförderung für ausländische Kinder	1/87/38
Thomas Bachmann Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen	
Ausländerpädagogik	2/87/18
Gitta Steiner-Khamsi Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung	
Hétérogénéité et homogénéité culturelles : problèmes et enjeux de société	2/87/46
Walo Hutmacher Service de la recherche sociologique, Genève	
Die Stellung der italienischen Arbeitnehmer in der Metall- und Maschinenindustrie im Kanton Zürich. Aktuelle Lage und Perspektiven.	2/88/07
Cristina Allemann-Ghionda Forschungsstelle Stiftung ECAP, Basel (in Zusammenarbeit mit Team); Trägerschaft: ECAP, ENAIP, Italienisches Generalkonsulat Zürich	

Weiterbildungsverhalten der ausländischen Arbeitnehmer im Baugewerbe in der Schweiz	3/88/10
Cristina Allemann-Ghionda, Massimo Pieri Forschungsstelle Stiftung ECAP, Basel	
Zusammenarbeit zwischen Schweizer Regelklassen und Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur – interkulturelles Schulprojekt in der Stadt Zürich / Schulkreis Zürich-Limmattal	4/88/04
Antonella Serra, Markus Truniger Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik	
Informationsschrift zum Förderunterricht für fremdsprachige Kinder im Kindergarten	1/89/10
Monika Schöni Amt für Bildungsforschung des Kantons Bern	
Evaluation de l'Ecole japonaise complémentaire de Genève et son avenir	2/89/24
Yuko Harayama Université de Genève, FPSE, Subdivision Développement et planification des systèmes de formation	
Interkulturelles Schulprojekt in der Stadt Zürich / Schulkreis Zürich-Limmattal: Zusammenarbeit zwischen Schweizer Regelklassen und Kursen in Sprache und Kultur des Herkunftslandes, Sekundarstufe I	2/89/36
Antonella Serra, Markus Truniger Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik; mit Unterstützung des Europarates	
Ausbildungskurse für Lehrkräfte der Sonderklassen E, des Deutschunterrichts für Fremdsprachige und des Deutschunterrichts an italienischen Schulen (SdE/DfF/IS)	1/90/13
Markus Truniger Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik	
Zwischenbericht über die Umsetzung des Konzeptes zur Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung zuhänden des Erziehungsrates des Kantons Zürich	3/90/08
Markus Truniger, H. Streiff Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik / Erweiterte Seminardirektorenkonferenz Zürich	

Sonderklassen für fremdsprachige Kinder im Kanton Zürich: Bericht zu den Auswirkungen der «Ergänzenden Bestimmungen» Ingrid Ohlsen Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik	5/90/04
Zur kulturellen Identität italienischer Fremdarbeiterkinder Heinz Ermatinger Universität Zürich, Abteilung für Angewandte Psychologie	5/90/15
Dossiers pour une pédagogie interculturelle Micheline Rey-von Allmen Département de l'instruction publique, secteur Accueil et éducation des migrants, Genève	5/90/25
Welche Sprache spreche ich? Die sprachliche Situation der italienischen Jugendlichen in der Deutschschweiz Antonella Serra Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik	2/91/03
Ausländerkinder im Schulsport und im Vereinssport Kurt Egger Universität Bern, Institut für Sport und Sportwissenschaft (ISSW)	2/91/10
La scolarisation d'enfants clandestins: une journée d'études Jacques-A. Tschoumy Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel	2/91/23
Les écoles associées de l'Unesco, une école ouverte sur le monde Tania Ogay Université de Lausanne, Institut de psychologie appliquée	3/91/25
La scolarisation des enfants de travailleurs migrants en Suisse – Recueil des dispositions, recommandations, mesures, informations cantonales Edith Imhof Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation (CESDOC), Le Grand-Saconnex/Genève	4/91/25

Das Bildungswesen der multikulturellen Schweiz: Welche Ziele für Forschung und Entwicklung?

Cristina Allemann-Ghionda

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird versucht, Perspektiven der Arbeit im multikulturell und multiethnisch gewordenen Bildungswesen der Schweiz aufzuzeigen. Dabei gehen wir in erster Linie von dem Beitrag aus, den die zugewanderten Minderheiten an die Multikulturalität leisten (das Verhältnis der vier nationalen Sprachen und Kulturen zueinander wird in diesem Rahmen nicht diskutiert.) Unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Bedingungen werden wünschbare Schwerpunkte im Bereich der Forschung und der Entwicklung vorgeschlagen. Die vorgelegten Analysen und Vorschläge beruhen im wesentlichen auf einer vom Schweizerischen Wissenschaftsrat bei der Verfasserin in Auftrag gegebenen und 1988 veröffentlichten Expertise. Inhaltlich ist daher dieser Text in den Stand der schweizerischen Diskussion Ende der achtziger Jahre einzuordnen. Immerhin wurden einige Bemerkungen und Hinweise auf spätere Publikationen nachträglich eingefügt, um den Anschluss an die danach geführte Diskussion in Forschung und Praxis zu erleichtern.¹

Der Hintergrund der Überlegungen und Vorschläge ist folgender:

a) Das schweizerische Bildungsszenario wird bis zur Jahrhundertwende – falls keine radikalen Veränderungen wirtschaftlicher oder politischer Art eintreffen – die zugewanderte Komponente als *festen*, nicht mehr als *provisorischen* Bestandteil weiterhin mitenthalten und davon geprägt werden. «Zugewanderte Komponente» meint hier nicht nur die direkten Benützer, sondern auch die Eltern und die eingewanderten Lehrkräfte an nichtschweizerischen Institutionen, zum Beispiel für Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur.

¹ ALLEMANN-GHIONDA (1993a) analysiert in einem europäischen und schweizerischen Rahmen Schwerpunkte und problematische Bereiche der «interkulturellen» Forschung und Praxis; 1993b ist ein Inventar der real existierenden «interkulturellen Erziehung» in der Schweiz. Eine systematische Erforschung der Situation in der Schweiz und in den umliegenden Ländern ist das Ziel des Nationalfonds-Projekts «Migration und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften – europäische Modelle im Wandel» (Pädagogisches Institut der Universität Bern, 1993–1996).

Statistischen Quellen ist zu entnehmen, dass quantitativ ein im grossen und ganzen stabiler Anteil zugewanderter Vorschüler, Schüler und Lehrlinge zu erwarten ist. Je nach Stufe und je nach Wohnkanton und Gemeinde werden allerdings auch Zunahmen zu erwarten sein. Die Neueinwanderungen in den Altersklassen 0–19, vor allem aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien, stellen ein nicht zu unterschätzendes Phänomen dar.²

b) Qualitativ zeichnet sich immer deutlicher die Tendenz der *ethnischen Diversifizierung* der schulischen Bevölkerung ab³.

Im Kanton Genf z. B. werden bei einem Ausländeranteil von rund 40 Prozent in den Schulen an die 100 Nationalitäten gezählt.

Italiener bilden nach wie vor die grösste Gruppe und weisen überdies die durchschnittlich längste Aufenthaltsdauer auf. Sie können sich im Bildungswesen, in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft relativ gut integrieren. Die bessere Integration dieser Gruppe ist nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass Selbsthilfeorganisationen Diskriminierungen aufgezeigt und grosse Aufbauarbeit geleistet haben. Dennoch kommt auch hier Randständigkeit durchaus vor.

In den übrigen ethnischen Gruppen ist die Länge der Aufenthaltsdauer unterschiedlich. Einen besonderen Status – auch im Hinblick auf die Integration ins Bildungswesen – haben die Kinder von Flüchtlingen und von Asylsuchenden. Es sind Fälle von illegal eingereisten Kindern von Saisonarbeitern bekannt, welche die öffentlichen Schulen besuchen (PERREGAUX & TOGNI, 1989; siehe auch ihren Beitrag in diesem Band).

c) Aus der ethnischen Vielfalt ergibt sich für das Bildungswesen eine bis vor wenigen Jahren in diesem Ausmass noch unbekannte Situation: die Klassen sind nicht mehr monokulturell mit einigen Ausnahmen aus relativ vertrauten Gebieten, sondern sie sind multikulturell und, was Kulturen, Sprachen, Religionen und Rassen betrifft, so vielfältig wie noch nie.

Die obenerwähnten Entwicklungen führen dazu, dass es offensichtlich nicht mehr genügt, die Probleme der zugewanderten bzw. der fremdsprachigen Kinder mit sprachlichen oder anderen Defiziten durch kompensatorische Sondermassnahmen zu lösen. Es ist auch nicht erfolversprechender (empirische Untersuchungen beweisen es), die sprachlich und kulturell gemischte Klasse nur aus der Perspektive der

² Quellen: CESDOC/EDK/BFS (1985). ZAR/BFS (1989). BFS, Bildungsstatistik Nr. 8 (1989). Siehe ausserdem: BUNDESAMT FÜR STATISTIK, 1991.

³ Wir verwenden die Bezeichnung «ethnisch» in Anlehnung an die in Publikationen der OECD übliche Terminologie. Siehe insbesondere: OECD/CERI 1989, S. 7 ff. und OECD 1987a. Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Terminus «ethnisch» vgl. ALLEMANN-GHIONDA, 1993a.

Misserfolge zu betrachten, die sowohl zugewanderte als auch schweizerische Kinder unterprivilegierter Herkunft betreffen, und wiederum kompensatorische Massnahmen in die Wege zu leiten (ALLEMANN-GHIONDA & LUSSO-CESARI, 1986; HUTMACHER, 1987.)

In anderen Worten: kompensatorische Einrichtungen in Klassen mit zugewanderten/fremdsprachigen Kindern und im Zusammenhang damit («Fremdsprachenklassen», «Stützkurse» in der Ortssprache und dergleichen) betreffen bisher vorwiegend diese Kategorie von Kindern. Sie vermögen im besten Fall kurzfristig akute Probleme ansatzweise zu lösen. Doch sie wurden in einer Zeit konzipiert, während der Migranten in der Regel eher als heute in einer Perspektive der Rückkehr lebten. Natürlich dürfte es unbestritten sein, dass Kinder ohne Französisch-, Deutsch- oder Italienischkenntnisse sich zunächst einmal mit der Ortssprache befassen müssen und dass dazu unter anderem besondere Kurse nötig sind.

Durch Sondermassnahmen werden aber die grundsätzlichen Fragen noch nicht beantwortet, nämlich:

- *Welche Pädagogik und welche institutionellen Massnahmen können dazu führen, dass die Selektion implizit nach ethnozentrischen Kriterien und aufgrund der Schichtzugehörigkeit die Kinder trifft? Welche Entscheidungen sind nötig, damit das nicht der Fall ist?*
- *Wie reagiert das Bildungswesen auf die Tatsache, dass die gesamte Schulbevölkerung nicht mehr mono-, sondern multikulturell ist?*
- *Wie kann das Bildungswesen zu einer antirassistischen Erziehung beitragen?*

Auf diese weitreichenden Fragen versuchen wir im Rahmen dieses Beitrags Bezug zu nehmen. Aber zuerst kommen wir zur gegenwärtigen Situation in der Schweiz zurück.

Das Bewusstsein, dass ein Umdenken im Umgang mit den veränderten Bedürfnissen dieser heterogenen Schulbevölkerung und der schweizerischen und der zugewanderten Lehrkräfte nötig ist, setzt sich bei den zuständigen Behörden und Personen «an der Front» allmählich durch. So verfügen einige Kantone über Stellen, die sich ausdrücklich mit den pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Bedürfnissen der international gemischten Schulbevölkerung befassen.⁴ Diese Stellen sind von der jeweiligen Erziehungsdirektion abhängig.

⁴ Es sind dies: Genf, Aargau, Luzern, Solothurn und Zürich. Einzelheiten dazu in ALLEMANN-GHIONDA, 1993b.

Im Bereich der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung haben veränderte Ziele, Inhalte und Methoden im Zusammenhang mit der Ausländerpädagogik bzw. interkulturellen Pädagogik Einzug gehalten.⁵

Den bildungspolitischen Rahmen für solche Entwicklungen bilden zurzeit die *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder*, die die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren zuletzt 1991 erlassen hat.

Die Richtlinien gemäss den Empfehlungen der EDK, das vielfältige Geschehen innerhalb der Lehrerbildung, die unterschiedlichen Benennungen der zuständigen kantonalen Stellen (von «Bereich Ausländerpädagogik» bis «Beauftragte für interkulturelle Erziehung»), die manchmal widersprüchliche Vielfalt der pädagogischen Konkretisierungen (von der «Fremdsprachenklasse» zum «interkulturellen Schulversuch») zeugen davon, dass in der Schweiz gegenwärtig im Spannungsfeld zwischen den Zielsetzungen der *Ausländerpädagogik* und denjenigen der *interkulturellen Pädagogik* gehandelt wird, wobei diese Begriffe nicht immer hinterfragt werden.

Dies führt uns zu einem weiteren grundsätzlichen Aspekt, nämlich zu den Begriffen und Horizonten, welche die bildungspolitische und pädagogische Aktion bestimmen oder welche daraus abgeleitet werden können.

2. Ausländerpädagogik, multikulturelle Erziehung, interkulturelle Erziehung: gegensätzliche Philosophien oder Stadien einer Entwicklung?

In der bildungspolitischen und pädagogischen Praxis werden die Begriffe «*Ausländerpädagogik*», «*multikulturelle Erziehung*» und «*interkulturelle Erziehung*» häufig als äquivalent und austauschbar verwendet, und es wird vorausgesetzt, dass die Bedeutung dieser Begriffe klar und unmissverständlich ist; gleichzeitig werden die Begriffe im semantischen Umfeld von «*interkultureller Erziehung*» widersprüchlich angewendet.

Beispiele dafür bieten die im übrigen richtungsweisenden Empfehlungen der EDK von 1985 und 1991. Diese Empfehlungen betreffen die «*Schulung fremdsprachiger Kinder*» nach dem Grundsatz der Integration in die öffentlichen Schulen und erklären:

«Die Integration respektiert das Recht des Kindes, die von den Eltern gelebte kulturelle Identität zu bewahren» (1985).

Der Begriff der «*kulturellen Identität*» wird hier nicht definiert. Es wird stillschweigend angenommen, dass die Migranten eine eindeutige kulturelle Identität haben

⁵ Über die Ausländerpädagogik/interkulturelle Pädagogik in den Lehrerseminaren und Fortbildungsinstituten in 15 Kantonen der Schweiz gibt eine Fallstudie über das Centro pedagogico-didattico in Bern Rechenschaft, welche im Rahmen eines internationalen Forschungsprogramms der OECD durchgeführt wurde (ALLEMANN GHIONDA, 1990).

und sie leben. In Wirklichkeit wird aber die ursprüngliche Identität der Migranten durch einen oft abrupten Wechsel von einer Kultur zur anderen heftig in Frage gestellt und bedroht, aber auch transformiert. Ausserdem gehören Arbeitsmigranten den sozioökonomisch schwächeren Schichten an, so dass ihre Kultur nicht in derselben Weise akzeptiert wird wie diejenige eines Ausländers aus der Mittelschicht. Ausser der schichtspezifischen Komponente ist die religiöse Dimension ein Faktor, der die Stellung der zugewanderten Kinder in einer Klasse wesentlich mitbestimmt. Diese und andere Faktoren, die eine kulturelle Identität ausmachen, werden in den EDK-Empfehlungen nicht berücksichtigt (siehe dazu: HETTLAGE-VARJAS & HETTLAGE, 1984).

Obwohl die EDK-Empfehlungen in der Version von 1991 erstmals sowohl zugewanderte als auch schweizerische Kinder im Text (aber nicht im Titel) erwähnen, gehen sie insgesamt von einem ausländerpädagogischen Ansatz aus: in der Regel betreffen die empfohlenen Massnahmen die fremdsprachigen Kinder. Zudem werden in der Version von 1985 die Attribute «ausländisch» und «fremdsprachig» synonym verwendet, obwohl es auf der Hand liegt, dass sie dies nicht sind.

In der Version von 1985, und dann wieder in derjenigen von 1991, taucht der Begriff «interkulturell» auf:

« (...) interkulturelle Kontakte und Unterrichtsformen auf allen Stufen zu ermöglichen und, wenn nötig, sie zu unterstützen» (1985)

und

«bei der Erarbeitung von Lehrmitteln, Lehrplänen und Stundentafeln die Bedürfnisse der fremdsprachigen Kinder und die Anliegen einer interkulturellen Erziehung aller Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen» (1991).

Die Verwirklichung dieser Postulate erfolgt in der Praxis nur zögernd. Zum einen ist dies auf die in bildungspolitischen Gremien und unter Lehrkräften nur bedingt vorhandene Bereitschaft zurückzuführen, über «theoretische» Fragestellungen nachzudenken. Ein weiterer, unseres Erachtens wichtigerer Grund liegt jedoch darin, dass der Übergang von einem «monokulturell» ausgerichteten Bildungswesen und der entsprechenden Pädagogik zu einem «interkulturellen» pädagogischen Konzept, das der multikulturellen Realität entspricht, nicht ohne grundlegende Reformen möglich ist.

In der einschlägigen Forschung wird der Begriff «Ausländerpädagogik» nur noch pejorativ als Bezeichnung für Einrichtungen und Massnahmen der Behörden zugunsten zugewanderter Kinder verwendet. Er ist zudem Gegenstand von scharfer Kritik (GRIESE, 1984; und nach ihm viele andere, s. dazu ALLEMANN-GHIONDA, 1993a).

Ab Mitte der siebziger Jahre hat sich in der europäischen Forschung der Begriff «interkulturelle Erziehung», in der englischsprachigen Literatur häufiger «multi-kulturelle», manchmal auch «multiethnische Erziehung», durchgesetzt. Auch diese Begriffe, welche den Anspruch erheben, die Ausgrenzung von zugewanderten Kindern durch eine für sie bestimmte Pädagogik in Frage zu stellen und zu überwinden, sind unterdessen in einem Prozess der Revision begriffen. Die Suche nach besseren Strategien geht weiter, wobei die Interessen der Wissenschaft und diejenigen von Bildungspolitik und -praxis bei weitem nicht immer in sich geschlossen und miteinander identisch sind.

Auf einen Diskussionspunkt wollen wir hier etwas näher eingehen, nämlich auf den Unterschied zwischen «multikulturell» und «interkulturell».

Aus der Sicht einer OECD-Studie wird der Unterschied so gedeutet::

«Malgré quelques similitudes, l'interculturalisme se différencie du multiculturalisme par des nuances d'interprétation: il est à la fois plus axiomatique – le dialogue entre les cultures est possible, l'ouverture aux différentes cultures est par principe la perspective la meilleure, politiquement, moralement et pédagogiquement – et plus idéologique, car il se situe sur le terrain de l'éthique des convictions. L'interculturalisme apparaît comme un projet, un vœu, une hypothèse, une perspective, un travail de longue haleine à reprendre sans cesse, un engagement éthique, un idéal. Il se présente comme un dépassement du multiculturalisme, qui va au delà de la simple coexistence entre cultures différentes, sans pour autant prôner leur fusion dans un moule commun (le melting-pot), creuset d'un contrat social nouveau.» (OECD, 1989, S. 34).

Ob ein derartiger ideologischer Unterschied zwischen «Multikulturalismus» und «Interkulturalismus» tatsächlich besteht, lässt sich nicht abschliessend sagen. Es ist vom jeweiligen Autor und vom wissenschaftlichen Kontext abhängig.

Anhand zweier Zitate, eines franko-europäischen, und eines anglo-amerikanischen, möchten wir dies verdeutlichen.

2.1 Ein Modell der Interaktion zwischen Kulturen

Im Projekt Nr. 7 des Europarates, «L'éducation et le développement culturel des migrants», werden die «vier Elemente des Interkulturalismus» («les quatre éléments de l'interculturel») folgendermassen definiert:

- a) Die meisten unserer Gesellschaften sind multikulturell geworden und werden es zunehmend sein;
- b) Jede Kultur hat eigene Eigenarten, die es zu respektieren gilt;
- c) Multikulturalismus ist potentiell ein Reichtum;

- d) *Die Interaktion zwischen Kulturen soll gefördert werden, ohne dass ihre Identität verloren geht.»*

(CONSEIL DE L'EUROPE, 1986, S. 8.)

In diesem Modell besteht zwischen «multikulturell» und «interkulturell» kein hierarchisches Verhältnis. Der zweite Begriff ist keine «Überholung» des ersten. Jeder Begriff erfüllt die Funktion, eine de facto existierende Realität, die multikulturelle Gesellschaft, zu beschreiben und einen anzustrebenden Prozess, den gewaltfreien Kontakt zwischen Kulturen, zu benennen.

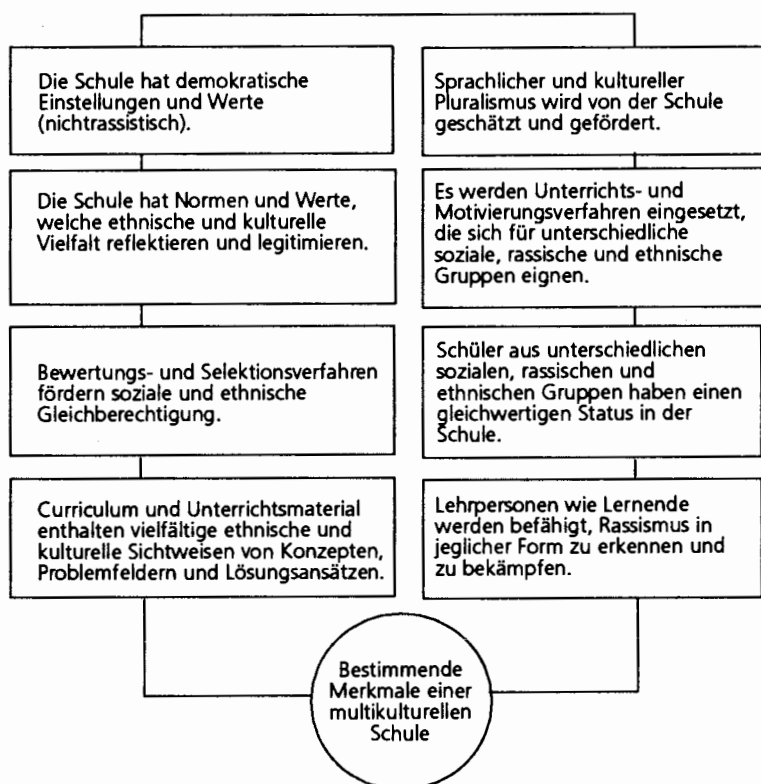
Das Modell des Europarats setzt axiomatisch einiges voraus: erstens, dass «multikulturelle Gesellschaft» ein eindeutiger Begriff ist; zweitens, dass alle Kulturen gleich und gleichberechtigt sind; drittens, dass der Kontakt zwischen Kulturen *per se* «gut» ist; viertens, dass die kulturelle Zugehörigkeit eine herausragende Dimension im menschlichen Leben ist.

Zwei zentrale Fragen bleiben ausgeblendet: die Frage der Menschenrechte (es gibt kulturell bedingte Bräuche, welche die Menschenrechte verletzen; dies kann dazu führen, dass ein Austausch weder wünschbar noch möglich ist) und die Frage der Chancengerechtigkeit (Individuen und Gruppen gehören nicht nur einer Kultur an, sondern sie weisen einen sozioökonomischen Hintergrund auf, der sie privilegieren oder benachteiligen kann; zudem tragen persönliche Eigenschaften zu den Chancen des einzelnen bei). Deshalb bietet dieses Modell, das in ganz Europa eine Vielfalt von Konzepten generiert hat, in der heutigen Lage aus wissenschaftlicher sowie bildungspolitischer Sicht nur ein ungenügendes Instrumentarium.

2.2 Ein Konzept der multikulturellen Schule

Das auf der nächsten Seite folgende Schema einer «multikulturellen» Erziehung stellt nicht die «einfache Koexistenz» von verschiedenen Kulturen dar und beschränkt sich nicht auf moralische Empfehlungen, sondern skizziert eine komplex organisierte schulische Umgebung; um diese zu konstruieren, sind Reformen bis in die tiefen Schichten der zugrundeliegenden Werte erforderlich.

Dieses Konzept berücksichtigt die Kriterien, welchen eine Schule mit multikultureller Population genügen sollte. Es ist zweitrangig, ob das programmatische Etikett «multikulturelle» oder «interkulturelle» Erziehung lautet.



Aus: BANKS/LYNCH, 1986, S. 23.

2.3 Zur Verwirklichung von Konzepten der Schule in multikulturellem Kontext

Ausländerpädagogische Massnahmen sind kompensatorischer Art. Sie wollen Lücken schliessen. Es wird implizit vorausgesetzt, dass diese vor allem sprachlichen Lücken und Defizite der zugewanderten Kinder betreffen, deren Muttersprache eine andere als diejenige des Einwanderungslandes ist.

Zum ausländerpädagogischen Ansatz ist folgendes zu bemerken:

Erstens: Es dürfte unbestritten sein, dass Migrantenkinder, die die Ortssprache nicht kennen, Extrahilfe brauchen. Extrahilfe kann aber zur Folge haben, dass Gettosituationen entstehen: dies hat die bisher vorherrschende Spielart der Arbeit mit Migrantenkindern zur Genüge gezeigt.

Zweitens: Sprachliche Defizite mögen ebenso für Unterschichtkinder im allgemeinen charakteristisch sein, weil sie den sprachlichen Normen der Mittelschicht nicht genügen; ein konsequent begründeter ausländerpädagogischer Ansatz müsste daher eine «Unterschichtpädagogik» als Gegenstück haben: eine derartige Gegenüberstellung macht die Absurdität des ausländerpädagogischen Ansatzes nur noch deutlicher.

Drittens: Die *Ausländerpädagogik* lässt «einheimische» Kinder völlig ausser acht. In einer gemischten Klasse haben jedoch nicht zugewanderte Kinder andere Bedürfnisse als in einer monokulturellen Klasse, und in einer multikulturellen Schule und Gesellschaft haben alle Kinder einen Anspruch auf eine Bildung, die sie darauf vorbereitet, in dieser Gesellschaft kompetent, kritisch und solidarisch zu urteilen und zu handeln.

Zwischen «Ausländerpädagogik» einerseits und «multikultureller» und «interkultureller» Pädagogik andererseits besteht ein paradigmatischer Unterschied. Der ausländerpädagogische Ansatz korrespondiert mit dem, was in der Soziolinguistik eine *Defizithypothese* genannt worden ist. Folgerichtig konzentrieren sich ausländerpädagogische Massnahmen auf den Unterricht in der Ortssprache, welche als Bedingung für die Integration fungiert.

Der «multikulturelle» bzw. «interkulturelle» Ansatz setzt dagegen eine *Diversitätshypothese* voraus, die auch als *Paritätshypothese* angesehen werden kann. Er geht davon aus, dass alle Kulturen, die z. B. in einer Schulklasse vorkommen, in ihrer Unterschiedlichkeit respektiert und gleich behandelt werden sollen.

Gegen diesen Ansatz kann eingewendet werden, dass er die Möglichkeit einer Chancengerechtigkeit zwischen den Kulturen der nationalen Mehrheit und Minderheiten und der eingewanderten Minderheiten vortäuscht, die es unter den gegenwärtigen Umständen *de iure* und *de facto* nicht gibt. Ungleichheit kennzeichnet im Gegenteil die in einer Gesellschaft repräsentierten Kulturen: man denke an die ungünstige sozioökonomische Stellung der Arbeitsmigranten, an das weitgehende Fehlen politischer Rechte für sie, an die religiösen Konflikte, an den Rassismus und den Sexismus, an das Nord-Süd-Gefälle, an das unterschiedliche Prestige, das der einen oder der anderen Kultur zugestanden wird, kurz, an die grossen und kleinen Unterschiede, die eine Kommunikation zwischen Kulturen erschweren.

Rechtsgleichheit und Chancengerechtigkeit treten aber nicht kraft der «magischen» Wirkung einer «interkulturellen» Pädagogik ein.

Die Aufgabe der ausländerpädagogischen Sichtweise und der Übergang zu einem Konzept der Bildung und Erziehung in multikulturellem Kontext bedingt erstens, dass die Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik erkannt werden (weitere wissenschaftliche Disziplinen, Politik und Wirtschaft haben ebenfalls Umdenkprozesse zu vollziehen), zweitens, dass Grundfragen diesseits der organisatorischen Formeln diskutiert werden.

Ausgehend von den zitierten Modellen und Konzepten (vgl. 2.1 und 2.2), wollen wir im folgenden auf einige Fragen hinweisen, die sich im Hinblick auf den Übergang von einer «Ausländerpädagogik» zu einer «multikulturellen» oder «interkulturellen» Pädagogik stellen. Von der Art und Weise, wie diese Fragen beantwortet werden, hängen die Entscheidungen ab, die im bildungspolitischen, im pädagogischen und im Forschungsbereich getroffen werden.

1. Frage:

Wenden sich multikulturelle/interkulturelle Programme an die gesamte Schulbevölkerung?

2. Frage:

Wird multikulturelle bzw. interkulturelle Erziehung als eine Disziplin für sich verstanden oder als eine Strategie, die alle Lernziele und Inhalte der verschiedenen Fächer prägt?

3. Frage:

Bezieht sich «multikulturell/interkulturell» simultan auf

- das bildungspolitische Geschehen?
- die Beziehungen zwischen Lehrkräften verschiedener Herkunft in einer Situation, in welcher Minderheiten eigene Subsysteme für den Unterricht in der heimatlichen Sprache und Kultur unterhalten?
- die Gestaltung der Lehrpläne?
- den Inhalt der Schulbücher?

Im dritten Teil dieses Beitrages werden wir versuchen, Perspektiven der Arbeit im multikulturell und multiethnisch gewordenen Bildungswesen der Schweiz aufzuzeigen.

Wir stützen uns dabei auf eine Vorstellung von Bildung und Erziehung, bei welcher die oben erwähnten Unterschiede und Schwierigkeiten nicht ignoriert, sondern miteinbezogen werden. Angesichts der neuartigen Aufgaben sind dabei Änderungen und Reformen in den jeweils betroffenen Teilen des Schulsystems nötig.

3. Perspektiven der Arbeit in einem multikulturellen und multiethnischen Bildungswesen

3.1 Vorschul- und Pflichtschulstufe

Als allgemeine Zielsetzung sehen wir im Vorschul- und Pflichtschulbereich die Gleichstellung der sprachlichen und kulturellen eingewanderten Minderheiten gegenüber der jeweiligen Mehrheit. Aus der Sicht des Migrantenkindes heisst dies, dass es die Möglichkeit erhält, zweisprachig und bikulturell aufzuwachsen und die Elemente seiner familiären Kultur zu leben, die ihm vertraut sind und mit denen es sich identifiziert. Aus der Sicht des schweizerischen Kindes heisst es, dass es die Möglichkeit erhält, verschiedenen Sprachen und Kulturen mit Neugierde und Respekt zu begegnen, und nach Wunsch eine oder mehrere Fremdsprachen (abgesehen von der englischen und von den schweizerischen Nationalsprachen) zu lernen.

Vorschläge im Forschungsbereich

- * Die theoretische und empirische Forschung über die Zusammenhänge zwischen dem Erwerb der Mundart und jenem der Standardsprache in Kindergarten und Schule, insbesondere in international gemischten Klassen, sollte gefördert werden.
- * Bisher lag das Hauptgewicht auf Untersuchungen über die Ursachen der schulischen Misserfolge der Migrantenkinder. Zukünftige Arbeiten sollten unserer Meinung nach zugewanderte und schweizerische Kinder mit ähnlichem sozioökonomischen Hintergrund berücksichtigen. Es sollte überprüft werden, welchen Einfluss die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur und Sprache und welchen Einfluss die schichtspezifischen Faktoren auf den schulischen Erfolg haben. Eine empirische Untersuchung dieser Art liegt für den Raum Genf vor (HUTMACHER, 1987). Eine teilweise vergleichbare Untersuchung für den deutschen Sprachraum hat die Abteilung für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Basel mit der «Kindergartenstudie Basel», einer Follow-up-Untersuchung zur somatischen, psychischen und sozialen Entwicklung von Basler Kindern von 5 bis 14 Jahren, vorgelegt (ACKERMANN-LIEBRICH et al. 1992).
- * Soziolinguistische und psycholinguistische Forschungen über die Auswirkungen des Unterrichts in der Herkunftssprache (Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur) auf die allgemeine sprachliche Kompetenz. Solche Untersuchungen sollen zu mehr Klarheit über Lernprozesse, günstige Lernbedingungen, Eignung von Unterrichtsmaterial, Vor- und Nachteile des gegenwärtigen Modells der Kurse usw. verhelfen (BIRCHMEIER, 1985).
- * Neue Anforderungen an die Psycholinguistik, Soziolinguistik und Sprachdidaktik stellen zugewanderte Kinder aus Kulturen, deren Sprachen in den europäischen Einwanderungsländern wenig bekannt sind (z. B. Albanisch, Vietnamesisch, Per-

sisch usw.), und die je nach Herkunft in einem nichtlateinischen Alphabet das Lesen und Schreiben erlernt haben.

Vorschläge im Entwicklungsbereich

Unsere Vorschläge berücksichtigen die Tatsache, dass in den meisten Kantonen einige zugewanderte Minderheiten das offizielle Schulsystem durch eigene vorschulische und schulische «Schatteneinrichtungen» zur Pflege der Herkunftssprache und Kultur ergänzen.

Der gemeinsame Nenner von Entscheidungen und Massnahmen im Entwicklungsbereich sollte eine Kultur und Methode der Zusammenarbeit sein, die von der zugewanderten wie der schweizerischen Seite vertreten wird.

In diesem Lichte lauten unsere Vorschläge:

- * Schulversuche in Kindergärten, bei denen die zugewanderten fremdsprachigen Kinder nach einem wissenschaftlichen Konzept sowohl in der Herkunftssprache (L1) als auch in der Zweitsprache (L2) gebildet werden. Schweizerischen Kindern wird der Zugang zu einer ihnen unbekannten Kultur vermittelt. Solche Schulversuche sollten auch Kinderkrippen und Vorkindergärten zugewanderter Minderheiten einbeziehen.⁶
- * Längerfristig sollten Ziele und Organisation der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur revidiert werden. In der jetzigen Situation finden diese Kurse entweder in der Freizeit der Kinder statt oder sie sind teilweise in das Pensum der Regelklasse integriert, eine Lösung, die für Kinder und Eltern auch nicht ganz befriedigend ist. Eine denkbare Weiterentwicklung der Kurse ist die curriculare Eingliederung der Minderheitssprachen. Der so umgestaltete Unterricht wäre dann nicht nur für die Migrantenkinder, sondern für alle Kinder zugänglich.⁷
- * Ein andere Entwicklungsrichtung ist diejenige der bilingualen Schulversuche, bei denen die Schüler eine umfassende bilinguale und bikulturelle Erziehung mit unterschiedlicher Gewichtung von Erst- und Zweitsprache je nach Alter und Stufe erhalten.⁸
- * Vom Status quo ausgehend, ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der Regelklassen und Lehrkräften der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur bei der Entwicklung von gemeinsamen Unterrichtseinheiten und Materialien zu fördern.

⁶ Unter Umständen kann es dabei vorkommen, dass die Herkunftssprache der Eltern für die Kinder Zweitsprache und die Ortssprache Erstsprache ist.

⁷ Über innovative Modelle für den Unterricht in der Herkunftssprache, die in der Bundesrepublik das Modell der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur ablösen, vermittelt GEW 1988 einen Überblick. Schweizerische Innovationen in diesem Punkt sind in ALLEMANNGHIONDA 1993b dokumentiert.

⁸ Über bilinguale Schulversuche siehe u. a. BANKS/LYNCH, 1986; FTHENAKIS et al., 1985.

- * Der Bedarf an innovativen Lehrmitteln gemäss den Anliegen der «interkulturellen Erziehung» scheint gross zu sein. Es sollte die Entwicklung sowie die Implementierung didaktischer Innovation gefördert werden.
- * Reformen der kantonalen Lehrpläne sollten sich an den Zielen der «interkulturellen Erziehung» gemäss den EDK-Empfehlungen orientieren.
- * Die kantonal unterschiedlichen Übertrittsverfahren und die Beurteilungskriterien allgemein sollten untersucht werden, um zu überprüfen, ob sie sprachlich-kulturell bedingte Benachteiligungen nach sich ziehen. Dies gilt heute besonders für Kinder aus von der westlichen Optik aus gesehen «entfernten» Kulturen, aber auch für Kinder aus der Unterschicht schlechthin.
- * Vor allem in den Kantonen, die eine hohe Präsenz von zugewanderten fremdsprachigen Minderheiten im Schulsystem aufweisen, scheint uns die Schaffung Kantonalen Stabsstellen nach den bereits erprobten Modellen notwendig. Diese Stellen sind für ein systematisches Netz von pädagogischen Angeboten, für die Berücksichtigung der interkulturellen Anliegen in der Lehrerbildung und in der Lehrerfortbildung, sowie für weitere Dienstleistungen wie Beratung, Betreuung, Information, Dissemination von Forschung usw. zuständig.

3.2 Lehrlingsalter und Erwachsenenbildung

Die statistische Analyse des Verbleibs zugewanderter Schulabgänger in Ausbildungsgängen nach der Schulpflicht ergibt eine global steigende Tendenz: der Anteil derjenigen, die im Bildungswesen verbleiben, wird grösser, teils aus demographischen Gründen, teils, weil die Möglichkeiten, nach der Schulpflicht sich weiter ausbilden zu lassen, besser werden.

Trotzdem sind die zugewanderten Lehrlinge im Verhältnis zum Potential noch untervertreten; sie brechen das Lehrverhältnis im Vergleich zu Schweizer Lehrlingen häufiger ab; Späteinwanderer (Nachzügler) haben in der Regel geringe Chancen, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren (CESDOC 1985; GURNY et al., 1984).

Als allgemeine Zielsetzung für die Altersgruppe ab 16 Jahren definieren wir ebenso wie für die Migrantenkinder im Vorschul- und im Pflichtschulalter die Chancengerechtigkeit im Verhältnis zu Schweizer Jugendlichen und Erwachsenen mit ähnlichen sozioökonomischen Voraussetzungen.

Vorschläge Im Forschungsbereich

- * Untersuchungen über den Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung von Jugendlichen aus anderen Ländern als Italien und Spanien, da die bisherigen Arbeiten sich vor allem auf letztere konzentriert haben; diese Untersuchungen sollten jeweils auf einem Vergleich mit Schweizer Lehrlingen aufgebaut sein.

- * Untersuchungen über die Karrieren von zugewanderten Jugendlichen, die sich für eine allgemeinbildende Schule entschlossen haben, und nicht zuletzt auch über die Karrieren der immer zahlreicheren (aber noch immer schwach vertretenen) Studentinnen und Studenten aus Migrantenfamilien an schweizerischen Hochschulen. Ziel derartiger Untersuchungen ist es, den Faktoren des schulischen *Erfolgs* nachzugehen.
 - * Evaluationsstudien über den Erfolg von Sondermassnahmen zugunsten zugewanderter Jugendlicher, z. B. von Integrationskursen, die auf den Einstieg auf eine Lehre oder Anlehre vorbereiten.
 - * Die Erwachsenenbildung für Migranten kann von spezifischer Forschungsarbeit profitieren, indem migrantenspezifische Aspekte in Projekten von allgemeinem Interesse mitberücksichtigt oder indem Ad-hoc-Untersuchungen mit ad hoc zur Verfügung gestellten Mitteln durchgeführt werden.
- Insbesondere scheinen uns folgende Arten von Untersuchungen wichtig:
- Bedarfsabklärungen
 - Qualifikationsforschung
 - Evaluation von Bildungsmaßnahmen.

Vorschläge im Entwicklungsbereich

Um die verbleibenden Probleme zu lösen, werden anlässlich zwischenstaatlicher Verhandlungen Massnahmen verschiedener Art vorgeschlagen und teilweise erprobt. Es scheint jedoch, dass trotz fortschreitender Integration immer noch Sondermassnahmen notwendig sind, namentlich:

- * Berufsberatung und Berufsinformation für jene zugewanderten Jugendlichen und deren Familien, die mit dem schweizerischen System wenig vertraut sind.
- * Stützmassnahmen, die an Berufsschulen auch als Unterricht in der Herkunftssprache angeboten werden sollten.
- * Integrationskurse oder analoge Kurse, die der Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung dienen. Eine Öffnung in Richtung ethnisch gemischter Klassen ist durch die Umstände gegeben.
- * Mittel- und längerfristig sind Ziele, Inhalte und Methoden der Allgemeinbildung an den Berufsschulen zu revidieren, weil die Zusammensetzung der Klassen ähnlich wie in der Vorschule und in der Schule je länger je mehr kulturell und ethnisch gemischt sein wird. Gleichzeitig wird voraussichtlich ein grösserer Teil von (zum Teil zugewanderten, zum Teil schweizerischen) Lehrlingen in Zukunft aus weniger qualifizierten Schulzügen als bisher kommen, weil ein Trend zum längeren Schulbesuch zu verzeichnen ist, und weil das Bildungswesen insgesamt noch nicht adäquat auf den Zustrom einer qualitativ veränderten Einwanderung vorbereitet ist.

- * Auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung sind ebenfalls Massnahmen im Sinne der Chancengerechtigkeit von Schweizern und Migranten wünschbar; zur Situation der Migranten in der Erwachsenenbildung und für diesbezügliche Vorschläge verweisen wir auf unseren Beitrag «Erwachsenenbildung für Migranten: alte und neue Aufgaben» in diesem Band.

Auf einen besonderen Aspekt der Erwachsenenbildung wollen wir aber in diesem Kontext hinweisen, nämlich auf die Bedeutung der Elternbildung im Sinne einer Unterstützung der schulischen Laufbahn der Kinder.

3.3 Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung

In der Lehreraus- und -fortbildung scheint sich die Einsicht durchzusetzen, dass ein «interkultureller» bzw. «multikultureller» Ansatz und damit zusammenhängende Ziele und Inhalte von grosser Bedeutung sind. Gegenwärtig bemühen sich jedoch kantonale Institutionen weitgehend voneinander unabhängig einerseits um die schweizerischen, andererseits um die zugewanderten Lehrkräfte.

Unsere Zielsetzung lautet: vermehrte und bessere Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen beiden Arten von Institutionen.

Vorschläge im Forschungsbereich

- * Ergebnisse von Forschungsarbeiten (vgl. z. B. unsere Vorschläge unter 3.1 und 3.2) sollten vermehrt in die Lehrerausbildung und in die Lehrerfortbildung einfließen. Es sind auch Formen von Fortbildung *on the job* denkbar, bei denen z. B. Schulversuche unter wissenschaftlicher Supervision durchgeführt werden.

Vorschläge im Entwicklungsbereich

Aus bereits gemachten Erfahrungen geht hervor, dass Lehreraus- und -fortbildung im Zusammenhang mit international gemischten Kursen oder Klassen sich im wesentlichen um drei Bereiche von Kenntnissen und Fähigkeiten kümmern sollte:

- pädagogisch-psychologischer Bereich
- linguistischer Bereich (Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit)
- soziokultureller Bereich (Information über die soziokulturellen Hintergründe der Migranten) und über Aspekte der interkulturellen Interaktion.⁹

Unter Berücksichtigung dieser drei Zielbereiche halten wir folgende Massnahmen für nötig:

⁹ Vgl. die Dokumentation zur Tagung «Was tun in der Lehreraus- und -fortbildung? Auf der Suche nach einer interkulturellen Pädagogik» (CPD, 1987).

- * Spezifische Ausbildung für die Lehrkräfte, welche zum ersten Mal Kurse oder Klassen im Migrationskontext bzw. mit zahlreichen Migrantenkindern übernehmen.
- * Fortbildungsveranstaltungen über fachdidaktische Aspekte, z. B. der Geschichtsunterricht in den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur und in Regelklassen.
- * Fortbildungsveranstaltungen, bei denen didaktische Innovationen der zugewanderten sowie der schweizerischen Lehrkräfte ausgetauscht werden.
- * Aufenthalte und Austauschprogramme, die dazu dienen, einige Aspekte des betreffenden Landes – unter anderem das Bildungssystem – kennenzulernen.

4. Abschliessende Bemerkungen

Neue Ziele für Forschung und Entwicklung: mit diesem Beitrag haben wir versucht, einige Akzente zu setzen. Zur heutigen Stellung der zugewanderten Minderheiten im schweizerischen Bildungswesen, zu dem, was die schweizerische Forschung dazu zu sagen hat, und zu den wünschbaren Fortschritten im Entwicklungsbereich vermittelt dieser Band ein Panorama, das für sich selbst spricht.

An dieser Stelle möchten wir daher lediglich einige Bemerkungen zum Thema «Forschung» machen.

Verglichen mit anderen Einwanderungsländern, ist die Grundlagenforschung im hier interessierenden Bereich in der Schweiz noch verhältnismässig wenig entwickelt. Als Pionierarbeit lieferte die breitangelegte Untersuchung von HOFFMANN-NOWOTNY (1973) den empirischen und theoretischen Hintergrund, auf dem sich Forschung soziologischer, psychologischer, pädagogischer und linguistischer Art über Migranten und deren Kinder entwickeln konnte. Lange beherrschte die Sichtweise der klassischen Soziologie die gesamte Forschung, die sich mit Migration befasste. Die Stichworte «Integration», «Assimilation», «Ethnizität», seien hier genannt.

Die neunziger Jahre setzen hinsichtlich der der Forschung zugrundeliegenden Optionen neue Zeichen. Diese gilt es in Forschungsprioritäten und konkrete Projekte umzusetzen.

Verschiedene Aspekte der sprachlichen Dimension (einer Dimension, die im Bildungswesen eine bedeutende Stellung einnimmt, da sprachliche Performanz als vorrangiger Erfolgsfaktor gilt) wurden untersucht, doch es bleibt noch viel zu tun. Zum Beispiel stellen sich viele Fragen im Zusammenhang mit Zweisprachigkeit in der deutschsprachigen Schweiz wegen der Diglossie wesentlich anders als in anderen Teilen der Schweiz; sie brauchen daher eine gesonderte Betrachtung. Die faktische Annäherung einiger zugewanderter Minderheiten an nationale Minderheiten, zumindest was sprachliche und kulturelle Aspekte betrifft, wird heute in der Forschung, ja sogar in offiziellen Publikationen thematisiert (EDI, 1989). Folgerichtig drängt sich eine

Betrachtung der Sprachenfrage aus der Sicht der Migranten im Kontext der schweizerischen Sprachenfrage auf.

Dieser desegregierende Prozess eröffnet den Forschern, aber auch den Bildungspolitikern und Lehrkräften, neue Perspektiven.

Abschliessend möchten wir bemerken, dass Migrationsforschung (unter diesen Sammelbegriff subsumieren wir nicht nur die Beiträge der Soziologie und der Ethnologie, sondern auch diejenigen der Pädagogik, der Sozialpsychologie und der Linguistik, ohne deshalb weitere Disziplinen ausschliessen zu wollen) über eigens dafür bereitgestellte finanzielle Mittel verfügen sollte.¹⁰ Die Schaffung eines schweizerischen Forums für Migrationsforschung ist in diesem Sinne als Meilenstein zu werten.

Damit verbunden ist die Forderung, dass Migration und andere Faktoren und Aspekte der kulturellen Vielfalt im Lehr- und Forschungsangebot schweizerischer Hochschulen in Zukunft präsenter sein sollten als bisher. Eine Verstärkung der Migrationsforschung fördert die Aufmerksamkeit für Phänomene und Prozesse, welche viele Bereiche des gegenwärtigen Lebens prägen; allerdings kann dies die negative Tendenz der Delegierung an Migrationsexperten verstärken. Wünschbar ist hingegen, dass alle wissenschaftliche Disziplinen sich der Themen und Probleme im Zusammenhang mit Migration und kultureller Vielfalt annehmen.¹¹

¹⁰ In der BRD wurden von 1970 bis 1984 rund 250 Modell- und Forschungsvorhaben mit insgesamt 360 Mio. DM, je 180 Mio. von Bund und Ländern, gefördert. Quelle: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, 1987.

¹¹ In der Schweiz pflegen einige Universitäten (Genf, Lausanne, Neuenburg, Basel, Bern, Zürich) mit einer gewissen Kontinuität Aspekte der Migrationsforschung, selten in Form eines spezifischen Lehrstuhls (Genf: *Approches interculturelles à l'éducation*), öfter im Rahmen eines herkömmlichen Lehrangebots. Im Vergleich dazu verfügen zahlreiche Hochschulen in anderen europäischen Einwanderungsländern (z. B. Schweden, BRD) über Lehrstühle, die ausdrücklich «Migrationsforschung», «Ausländerpädagogik», «interkulturelle Erziehung» usw. heissen.

Weltweite Migrationen und das schweizerische Bildungswesen – Feststellungen und Forschungsprobleme

Novine Berthoud-Aghili & Marie-Claire Caloz-Tschopp

1. Einleitende Bemerkungen

Die neuen kontinentalen und interkontinentalen Migrationen, die sich dem politischen und öffentlichen Bewusstsein vorwiegend in der Gestalt von Asylbewerbern darstellen, stellen die Schweiz vor Probleme unter anderem auch im Bereich der Forschung, und zwar betrifft dies die Migrationsforschung im allgemeinen und die Erziehungswissenschaften im besonderen.

Die Forschungsstrategien und -ziele bezüglich dieser weltweiten Wanderungsbewegungen sind zahlreich und betreffen eine Vielzahl von Einzelwissenschaften: Wirtschaftswissenschaft, Demographie, Ethnologie, nationales und internationales Recht, Erziehungswissenschaften, Philosophie (siehe dazu etwa CALOZ-TSCHOPP, 1993), Soziologie, Ethnologie (WICKER, 1992), Psychologie (REY-VON ALLMEN, 1993b) usw. Die Komplexität der zu untersuchenden Phänomene ruft geradezu nach interdisziplinären Ansätzen. In der Schweiz ist bisher das Phänomen der Migration und der Präsenz von Migranten von einzelnen Fachbereichen angegangen worden und namentlich auch im Rahmen eines Nationalen Forschungsprogramms¹. Sagen lässt sich auch, dass sowohl das Volumen wie auch die thematische Vielfalt und die in die Forschung investierten Mittel in so unterschiedlichen Ländern wie den Vereinigten Staaten, Frankreich, Mexiko, Kolumbien, Kanada oder Indonesien viel bedeutender sind, als was man in der Schweiz gewohnt ist. Es ist nicht unser Ziel, hier den Gründen dafür nachzugehen; wir beschränken uns auf die Feststellung der Tatsache und verweisen darauf, dass eine Arbeitsgruppe aus drei Departementen der Bundesverwaltung², die Hochschulen sowie ein Ausbildungsinstitut (IES-IUED, 1990) zum selben Schluss gekommen sind.

¹ NFP 21, «Kulturelle Vielfalt und nationale Identität».

² Interdepartementale Reflexionsgruppe von Justiz- und Polizeidepartement, Departement für auswärtige Angelegenheiten und Volkswirtschaftsdepartement.

Wir sind daran, eine Bestandesaufnahme der einschlägigen Projekte der Bildungsforschung in der Schweiz vorzunehmen und dabei gleichzeitig immer auch auf die mit ihnen verbundenen epistemologischen Probleme hinzuweisen.³ Unser Ziel ist es, die Ergebnisse dieser Forschungen kurz zu bilanzieren und eine Auswahl an Fragen für zukünftige Forschung vorzuschlagen. Diese Auswahl beruht auf bestimmten Kriterien (Notwendigkeit des Einbezugs der europäischen und der globalen Entwicklungen; Notwendigkeit einer Veränderung der Kategorien und der Vorstellungsweisen, damit die sozialen Phänomene in ihrer Neuartigkeit, Tragweite und Komplexität wahrgenommen werden können; Identifizierung und Bewertung der Einflussfaktoren und Wertvorstellungen, welche die sozialen Beziehungen zwischen den neuen Migranten und den Einwanderungsländern und ihrer Bevölkerung bestimmen; Realität/Mythizität der zukünftigen Rückkehr in die Heimat; Rolle der Ausbildung usw.).

Auf den ersten Blick liefern die wichtigsten bis anhin durchgeführten schweizerischen Forschungsarbeiten zu Fragen der Migration mehr Informationen über die Art und Weise, wie das Vorhandensein von Migranten aus fernen Ländern durch die schweizerischen Institutionen wahrgenommen wird, als über die Herkunftsländer und die Flüchtlinge anderer Kontinente (BERTHOUD-AGHILI & PEREZ-MALDONADO, 1993) und als dass sie zur Lösung der bildungs- und ausbildungsbezogenen Probleme der Institutionen und der Gesellschaft einen Beitrag leisten oder die Bildungsprozesse und ihre Ergebnisse erhellen würden. Es ist deshalb wichtig, dass die Beschreibung auf einen gewissen Abstand zu den «gesellschaftlichen Tatsachen»⁴ geht, zu denen die bisherigen Forschungsarbeiten gehören, um relevante Forschungsfragen und -hypothesen zu formulieren.

2 Strukturelle Faktoren, welche die Forschungsarbeiten im Bildungsbereich prägen

Gewisse Faktoren belasten die gesellschaftlichen Beziehungen zwischen der schweizerischen Wohnbevölkerung und den Migranten aus den europäischen und nicht-

³ Diese Arbeit wurde im Rahmen der Redaktion eines Berichts über «neue Herausforderungen an die Bildungsforschung» weitergeführt (BERTHOUD-AGHILI & CALOZ-TSCHOPP, 1993).

⁴ Was den Begriff des Schutzes von Flüchtlingen betrifft, gilt es unserer Ansicht nach zu unterscheiden zwischen «Asyl» als anthropologischem Wert und traditionsreicher gesellschaftlicher Praxis auf der einen Seite, und auf der andern dem «Asylrecht» als einem Schutz, den ein Staat gewähren kann gemäss Kriterien, die er selber definiert. In der Schweiz beispielsweise ist seit dem 19. Jahrhundert zu verschiedenen Malen ein gewisser Graben zwischen Asyl und Asylrecht aufgetaucht. Gewisse Kantone und gewisse Bevölkerungsteile haben das «Asylrecht» in Frage gestellt und tendenziell eher den Standpunkt eingenommen, es gebe eine «Asylpflicht».

europäischen Ländern (seien es Wanderarbeitnehmer, Flüchtlinge, Asylbewerber, ausländische Studenten, Rentner, «Inoffizielle», «Untergetauchte», «Verschwundene»⁵ usw. Diese Faktoren haben auch ihren Einfluss auf Bildung, Ausbildung und Forschung. Denn es bestehen in der Tat wechselseitige Bezüge zwischen der «wissenschaftlichen» Definition eines Problems, den geschichtlichen Erfahrungen, den wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Gegebenheiten und den weltweiten Wanderungsbewegungen. Alle diese Faktoren beeinflussen Wahrnehmung und Vorstellungen der Behörden, der Wohnbevölkerung, der Migrantengruppen und schliesslich auch der Forscherinnen und Forscher.⁶

Seit dem Ende des letzten Jahrhunderts folgen die Einwanderungs- und die Asylpolitik der Schweiz Determinismen, die im wesentlichen wirtschaftlicher, innenpolitischer und aussenpolitischer Art sind (ARLETTAZ, 1993). Es stellen sich institutionelle Verflechtungen zwischen Einwanderungspolitik und Asylpolitik her, sowohl auf der Ebene der theoretischen Erklärungen, der grundlegenden Prinzipien und der schweizerischen «Kulturpolitik»⁷ (Jost, 1990) wie auch auf der Ebene der institutionellen Strukturen der Sozialpolitik (Altersvorsorge, Schule, Wohnungswesen, Gesundheitswesen, Sozialhilfe usw.). Die Asylpolitik wird mehr und mehr der Einwanderungspolitik untergeordnet, welche ihrerseits wieder den wirtschaftlichen Interessen untergeordnet ist. Zudem machen die geostrategischen, demographischen und ökologischen Sachzwänge sowie Überlegungen zur inneren Sicherheit (CALOZ-TSCHOPP, 1991 und 1993h) ihren Einfluss geltend.

Der «nationale» Rahmen, die herkömmlichen Beziehungen mit Europa und gewissen traditionellen Herkunftsländern von Arbeitskräften, die Zerteilung der Welt in kulturell ähnliche und «ferne», exotische Länder⁸ sowie die quantitativ ausgerichtete Vorstellung einer «Ausländerbewirtschaftung» sind nach wie vor bestimmend für den

⁵ Der Begriff «Verschwundene» mit den tragischen Konnotationen, die er im Argentinien der Militärdiktatur bekommen hat, ist neu als statistische Kategorie beim Delegierten für das Flüchtlingswesen aufgetaucht. Er bedeutet in diesem Zusammenhang Asylbewerber, deren Gesuch abgewiesen worden ist und die in der Folge keine andere Möglichkeit gesehen haben, als unterzutauchen.

⁶ Wir gehen in der Darlegung der Probleme vor allem einmal vom Ort aus, an dem wir verhaftet sind: der Schweiz. Dabei ist es uns aber bewusst, dass das System der Vorstellungen von den globalen Wanderungsbewegungen auch die Herkunfts- und Transitländer wie auch die Migranten selber betrifft.

⁷ Der zeitgenössische Historiker Hans-Ulrich Jost stellt in seinen Arbeiten dar, wie die demokratische und liberale Schweiz am Ende des 19. Jahrhunderts in eine neuartige politische Kultur hineingeglitten ist, welche im Widerspruch steht zu den Werten der Aufklärung und zu den Menschenrechten. Diese neue politische Kultur ruht, nach den Thesen dieses Historikers, auf vier Säulen: Antisozialismus, Rassismus, Patriotismus und Nationalismus.

⁸ Dieses Konzept hält sich in seinen Grundzügen am Leben, wobei mit dem Modell der drei Kreise gewisse konjunkturbedingte Modifikationen angebracht worden sind (Caloz-Tschopp, 1993g).

Umgang mit den weltweiten Wanderungsbewegungen, trotz all der Entwicklungen, die sich in Europa und darüber hinaus gegenwärtig abspielen, und trotz der Tatsache, dass die Schweiz keine koloniale Vergangenheit aufweist.⁹ «Diese Zweiteilung der Welt, die bezüglich der entfernten Länder nicht von einer in Kilometer messbaren, sondern von einer kulturellen Distanz ausgeht, ist eine Neuauflage der Distanz zwischen gesellschaftlichen Klassen», schreibt dazu MONNIER (1990, S. 6). Diese strukturellen Konstanten behalten ihre Gültigkeit, mögen sich auch die Zahl der Migranten, ihre Herkunft (siehe dazu die Statistiken im Anhang), ihre Beweggründe (Arbeitssuche, Verfolgungen, Studium, Tourismus usw.) auch noch so verändern ... mag sich überhaupt die Welt auch noch so sehr verändern.

Seit den achtziger Jahren ist eine deutliche Verstärkung der weltweiten Wanderungsbewegungen festzustellen, wobei im speziellen Motive der Asylsuche eine wichtige Rolle spielen. Dieses Phänomen wird in einen begrifflichen wie auch juristisch-verwaltungstechnischen Raster gezwängt, der geschaffen wurde, um frühere Wanderungsbewegungen (von Arbeits- wie von Asylsuchenden) herkömmlicher Art und in vorwiegend europäischen Dimensionen zu bewältigen. Die Aufnahmeländer klassieren die Migranten in Kategorien, die vor allem (oft bedeutungsschwere) historische Konnotationen haben (Wanderarbeiter, Flüchtlinge, Asylsuchende, Untergetauchte, Verschwundene usw.). Dass eine Lücke klafft zwischen dieser Art der Wahrnehmung und den komplexen gesellschaftlichen Realitäten der Gegenwart auf der internationalen Ebene zeigt sich daran, dass früher unbekannte Phänomene begrifflich gar nicht einbezogen werden (im Asylrecht zum Beispiel die neuartigen Formen von Verfolgung). Um die gesellschaftlichen Beziehungen in ihrer gesamten Vielfältigkeit und die sich daraus ergebenden Bildungsbedürfnisse zu erforschen, genügt es demzufolge nicht, sich mit Hilfe des offiziellen Begriffsapparats eines Staates (welcher auch immer dies sei) an die Wirklichkeit eines der Partner dieser Beziehungen anzunähern. Eine «interkulturelle» Erziehung bedingt die Berücksichtigung der ganzen sozialen Realität.¹⁰ Deshalb ziehen wir es auch vor, den Begriff der weltweiten Wanderungsbewegungen zu verwenden anstelle einer Terminologie,

⁹ Auf den schweizerischen Arbeitsmarkt werden nur Angehörige gewisser europäischer Staaten frei zugelassen, nicht aber Angehörige aus Ländern mit anderem kulturellem Hintergrund, wie etwa aus der Türkei. Im Jahr 1964 verbreitete das Eidgenössische Justiz- und Polizeidepartement innerhalb der ihm angeschlossenen Dienststellen ein vertrauliches Zirkular, das Zirkular Nr. 8 vom 16. März 1964, das die Anwendung einer selektiven Zulassungspraxis empfiehlt mit dem Ziel, den Angehörigen «entfernter» Länder den Zugang in die Schweiz zu verwehren (vgl. MONNIER, 1990, S. 6). Diese Politik ist nach wie vor in Kraft, wobei sie im 3-Kreise-Modell etwas modifiziert worden ist (s. den Bericht des Bundesrates zu seiner Ausländer- und Flüchtlingspolitik vom 15. Mai 1991). Der Genfer Staatsrat hat 1989 vorgeschlagen, unverheirateten Türken einen provisorischen Status zuzugestehen, dies als eine Form von «Entwicklungshilfe».

¹⁰ vgl. dazu etwa DASEN (1993a).

welche die Ausländer in verschiedene Kategorien scheidet (Gastarbeiter, Asylbewerber usw.). Ein derartiges Konzept erlaubt eher, den Blick auf die Gesamtheit der Wanderungsproblematiken zu richten statt immer auf bloss einen der Protagonisten, und es erlaubt zugleich über die 1964 eingeführte Dualität in der Behandlung der Migranten nach dem Kriterium «traditionelle Herkunftsländer» vs. «entfernte Länder» (bzw. die unterdessen eingeführte Dreiteilung der Welt) hinwegzukommen.¹¹

Übrigens haben die Nationalstaaten die Tendenz, wie dies vor allem Wirtschaftswissenschaftler festgestellt haben¹², die Migranten ungeachtet ihrer Herkunft als ökonomischen Faktor zu betrachten und nicht als menschliche Wesen mit spezifischen Bedürfnissen. Die Migrationsbewegungen werden nicht als etwas Dauerhaftes, sondern als eine Art von zeitlich begrenzten Auslandsaufenthalten betrachtet, mit variabler Aufenthaltsdauer bzw. Rotationszyklen, je nach Art der Behandlung und je nach der Menge von Grundrechten, die man der jeweiligen Ausländerkategorie zuzugestehen bereit ist. Diese letztere kann übrigens bis Null gehen, namentlich im Bereich der Bildung, wie dies das Beispiel der Beschulung von Kindern ohne legalen Status zeigt. In der offiziellen Meinung spielen sich die Migrationsbewegungen in einem Rhythmus von Hin und Zurück ab, auch wenn die Realität uns längst eines besseren hätte belehren können. So hat man in den letzten Jahren Bemühungen um Stabilisierung, Integration und eine Umkehrung der Wanderungsbewegungen (Rückwanderungen) beobachten können, als der Bedarf an Arbeitskräften rückläufig wurde. Im allgemeinen wurden Massnahmen dieser Art als genügend erachtet, um die Spannungen zu reduzieren, den Druck abzubauen und die innenpolitischen Schwierigkeiten zu verringern.

In diesem Rahmen wurde die mittel- und langfristige Politik auch gegenüber den traditionellen «Gastarbeitern» in Begriffen der Stabilisierung und Integration definiert (Einbürgerungen in einem beschränkten Mass, Ausländerkontingente, erzwungene Rückwanderungen), in Begriffen der langsamen (Niederlassung und Jahresaufenthaltsbewilligung) oder der schnellen Rotation (Saisonaufenthaltsbewilligungen, Toleranz gegenüber Schwarzarbeitern) – alles nur um eine elastische Menge von flexiblen Arbeitskräften bei der Hand zu haben. Es wurden auch spezifische Ausbildungsstrategien für die erste und die zweite Ausländergeneration entwickelt

¹¹ Beispielsweise ist interessant, dass in den Massnahmen, welche den Ausländerstatus betreffen, die Türkei in der zweiten dieser Welten klassiert wird, während sie in den Statistiken des Delegierten für das Flüchtlingswesen als europäisches Land betrachtet wird. Die Einwanderer aus diesem Land kommen oft gleichzeitig aus Motiven der Arbeitssuche, wegen Verfolgungen, die in der Konvention des Uno-Hochkommissariats für das Flüchtlingswesen anerkannt werden, und wegen Verfolgungen, die das Asylgesetz nicht als Asylgrund gelten lässt. Diese Mehrdeutigkeit zeigt die Fragwürdigkeit der angewendeten Kategorisierungen auf.

¹² Vor allem Forscher aus Grenoble; vgl. dazu VERHAEREN, 1990.

(assimilationistische und integrationistische Modelle, mit verschiedenen Graden der Berücksichtigung der menschlichen und kulturellen Faktoren, der Beziehungen zum Arbeitsmarkt oder zur «Aufnahmegesellschaft» usw.); diese Strategien müssten im Lichte der Verschiebungen in der Herkunft der Migranten untersucht werden. Wir werden weiter unten sehen, wie sich die Lage für Zuwanderer aus «fernen» Ländern stellt. Man müsste auf die Entwicklung der Einwanderungs- und der Asylpolitik detaillierter eingehen, auch im Zusammenhang mit der Frage der europäischen Integration; dazu fehlt hier aber der Platz. Es muss deshalb auf einige (den Gegenstand ebenfalls nicht erschöpfend behandelnde) Artikel verwiesen werden, wie CALOZ-TSCHOPP, 1992, 1993e und 1993g.

3 Panorama der Forschung im Bereich der weltweiten Wanderungsbewegungen und der Bildung

Das Forschungsvolumen bezüglich Fragen der Migration in der Schweiz ist gering. Es existiert keine einheitliche Forschungspolitik für den Bereich; die Forschung ist sektoriell und hat mit geringen Mitteln auszukommen. Im Vergleich zu Forschung betreffend die traditionellen Migrationen ist das Volumen an Forschung betreffend die weltweiten Wanderungsbewegungen noch einmal deutlich weniger entwickelt. Wenn auch Beschreibungen bestimmter Teilgebiete und Untersuchungen aus bestimmten (nicht selten voreingenommenen) Blickwinkeln vorliegen, so sind wir doch noch weit von einem systematischen Überblick und einer kohärenten Definition der Probleme entfernt.

Unsere Bemerkungen über die bisher durchgeführten Projekte sind von einigen Grundfragen geleitet: Von woher kommen die Forschungsfragen? In welcher Form werden sie gestellt? Anhand der folgenden drei Fragen wollen wir die vorhandenen (und die nicht vorhandenen) Forschungsarbeiten klassieren, die Lücken und Lächer aufspüren und schliesslich eine Anzahl von Forschungsproblemen im Bereich der Bildungsforschung im Zusammenhang mit den Wanderungsbewegungen über die Erdteile hinweg formulieren:

- Welches ist das Zielpublikum von Bildungsbestrebungen? Die anerkannten Flüchtlinge, die Asylbewerber? Die Wohnbevölkerung, die sie «empfängt» (Polizisten, Beamte, Sozialarbeiter, Journalisten, Ärzte, Krankenpfleger, Lehrer, Forscher, Dorf- und Quartierbewohner?) Die Bewohner von Herkunftsländern? Gibt es «grosse Abwesende» unter den Adressaten, die eigentlich in die Informations- und Bildungsbemühungen ebenfalls einbezogen werden müssten?
- Welcher Begriff von Bildung liegt den Forschungsarbeiten zugrunde? Was ist mit «Bildung» gemeint? Handelt es sich um Bildung im Rahmen des Schulsystems oder eines verwandten Systems; eher um «Bildung» oder um «Ausbildung»?

- Welche Inhalte und Ziele werden der Bildung im Bereich der Beziehungen zwischen der Wohnbevölkerung und den Migranten aus nichteuropäischen Ländern zugewiesen?

Wir gehen aus von einer Übersicht über die in der Schweiz vorhandene Literatur zu den weltweiten Wanderungsbewegungen (vor allem jenen aus Gründen der Asylsuche). Wir haben mit ungefähr dreissig Institutionen in der Schweiz Kontakt aufgenommen. Wir haben auch Gespräche mit einigen Verantwortlichen im Bildungsbereich geführt. Wir sind im allgemeinen sehr freundlich aufgenommen worden. Eine Anzahl Institutionen hat uns die Antwort zukommen lassen, Forschung und Aktivität im Bereich von Bildung und Ausbildung gehörten nicht ins Gebiet ihrer Tätigkeit. Wir danken auch im voraus allen jenen, die uns auf Dinge aufmerksam machen könnten, die uns entgangen sind.

3.1 Kurzer Überblick über die Migrationsforschung im Bereich der Humanwissenschaften

Um sich ein genaues Bild von dem zu machen, was sich im Bildungsforschungsbereich abspielt, ist es notwendig, einen kleinen Umweg einzuschlagen und auch zur Kenntnis zu nehmen, was in den anderen Bereichen geforscht wird. Denn wie wir bereits weiter oben angedeutet haben, ist Forschung zu Bildungsfragen oft nicht auf den ersten Blick als solche erkennbar; dennoch glauben wir aber, dass es solche Forschung gibt, auch wenn sie nicht allzu zahlreich ist. Wenn man die Problematik der weltweiten Migrationen betrachtet (in der Schweiz meist in den Begriffen von «Flüchtlingsströmen» und «Asylsuche»¹³ abgehandelt), so wird sie in der Forschung und im Zusammenhang mit Bildungsprozessen in ganz bestimmten universitären Fachbereichen berücksichtigt – vor allem in den Rechtswissenschaften, aber auch in der Soziologie, der Semiologie, den Politikwissenschaften, der Anthropologie, der Geschichte, der Philosophie. Sie wird manchmal innerhalb des disziplinären Rahmens, manchmal auf interdisziplinäre Weise behandelt, wobei die Fragestellungen meistens theoretisch sind (Definition der grundlegenden Konzepte, Beschreibung kognitiver Phänomene, Fragen der Identität, des kulturellen Pluralismus, der Bildung für Flüchtlinge).

Wenn wir hier eine Reihe von Feststellungen und Hinweisen zu dieser Thematik aufführen, so streben wir damit weder vertiefte Behandlung noch Vollständigkeit an,

¹³ Das Asyl als anthropologischer Wert und grundlegende soziale Praxis ist zu unterscheiden vom Asylrecht als Recht, das Staaten nach bestimmten Kriterien gewähren oder verweigern. In der schweizerischen Geschichte ist seit dem 19. Jahrhundert der Graben zwischen diesen zwei Dingen gewachsen. Zum Asyl als Praxis der Gastfreundschaft, siehe den philosophischen Beitrag von SCHERER (1993).

da diese Fragen nicht den Kern dessen ausmachen, was uns in diesem Beitrag interessiert. Wir wollen damit höchstens aufzeigen, dass auch in diesen Bereichen bestimmte Bemühungen und Problemstellungen bestehen, die zumindest ansatzweise mit Bildungsprozessen zu tun haben.

Die schiere Menge von Arbeiten im Bereich des Rechts zeigt schon auf, dass bezüglich der Immigration und der Anwendung des Asylrechts kein gesellschaftlicher Konsens besteht und dass die Lage sich ständig weiterentwickelt. Im Gefolge eines wegweisenden Dokuments des Hochkommissariats für Flüchtlinge über das einschlägige internationale Recht (HAUT COMMISSARIAT, 1979) wurden eine ganze Anzahl Arbeiten über die internationalen Aspekte unseres Asylrechts publiziert (Ökumenischer Kirchenrat, Consultation européenne pour les réfugiés ECCRE usw.), vor allem zum Thema von Flüchtlingslagern (COMITÉ INTERNATIONAL DE LA CROIX-ROUGE, 1986; MUNTARBHORN, 1988; KRILL, 1988), zur Definition der Begriffe des Flüchtlings und des Asyls sowie zum Prinzip des Non-refoulement (GRAF, 1989, 1990; BOVARD, 1989; TURPIN, 1989) und ferner eine Reihe von Arbeiten zur Anwendung des Asylrechts. Andere Forscher waren aktiv im Bereich der Vorgehensfragen im Asylrecht (Bois, 1988; Revue «Asyl»; verschiedene juristische Fachzeitschriften), der ständigen Gesetzesrevisionen im Asylwesen (BERSIER, 1985; CALOZ-TSCHOPP, 1988a), der unveräusserlichen Grundrechte der Asylsuchenden, der rechtsstaatlichen Grundprinzipien und eines «Widerstandsrechts» im Rechtsstaat (FLEISCH, 1989; AMNESTY INTERNATIONAL, 1987; FÉDÉRATION DES EGLISES PROTESTANTES DE SUISSE / EVANGELISCHER KIRCHENBUND, 1988; AUER, 1990; COLBOIS, 1989; DAVID-JOUGNEAU, 1990), der Kommunikationsschwierigkeiten im Zusammenhang mit den geltenden Verfahrensregelungen (KAUN, 1986; MONDADA, 1991). Das Gewicht, das in all diesen Arbeiten auf eine interne Kohärenz des Rechts und auf die Respektierung der grundlegenden Rechte des Individuums (Anhörungsrecht, Rekursrecht usw.) gelegt wird, ist Ausdruck der Schwierigkeiten, die beim Versuch entstehen, das geltende Asylrecht und das darauf beruhende Asylverfahren in die Praxis umzusetzen. Alle diese Arbeiten können in einem weiten Sinn als Informationsbestrebungen, ja gar als Bildungsbestrebungen interpretiert werden, die sich an die Asylsuchenden, an die Juristen oder an jede andere Person richten, die von der Problematik betroffen ist. Verschiedene Weiterbildungsveranstaltungen für Juristen, zu denen die Schweizerische Zentralstelle für Flüchtlingshilfe und einige Universitäten (Neuenburg, Bern, Genf) einladen, belegen das Bedürfnis nach Forschung und Weiterbildung im Bereich des Asylwesens. Auch die Gründung einer Vereinigung von Forschern im Bereich des internationalen Rechts, die in Genf stattfand («Droit international 1990»), ist Ausdruck der Probleme, welche einer Lösung harren und die nach kreativen neuen Ansätzen im Asylrecht der Schweiz und der anderen europäischen Länder rufen.

Arbeiten in anderen Bereichen betrafen etwa die Konstruktion der Begriffe, ihrer Bedeutungsfelder und der damit verbundenen Vorstellungswelten; andere handelten von narrativen Prozessen im Diskurs der juristisch-administrativen Instanzen (CALAME, 1989; CALOZ-TSCHOPP, 1988b, 1989-1990, 1990a). Diese Arbeiten fragen nach dem Pluralismus in der Konstruktion gewisser Wissensinhalte, die der Wahrnehmung der Tatsachen und den Entscheidungsprozessen zugrunde liegen. Auch sie haben ein Ziel im Bildungsbereich, indem sie die Frage nach dem Selbstbild und der Vorstellung vom anderen innerhalb eines Kommunikationsprozesses stellen; eines Kommunikationsprozesses, der alles andere als selbstverständlich ist. C. CALAME (1989) etwa weist darauf hin, dass sich jeder, von seiner eigenen Kultur ausgehend, ein Bild vom anderen mache und dieses Bild dann sogleich an den eigenen Massstäben messe (S. 75). J. STEINHÄUER (1986) hat aus einer an Lewis Carroll geschulten Optik Dossiers von Asylbewerbern auseinandergenommen, um die wundersam paradoxe Welt des «Asyls im Wunderland» zu beschreiben.

Im Bereich der Geschichtswissenschaft unterstreichen die Autoren die Notwendigkeit, die Gegenwart auf dem Hintergrund der neueren Schweizer Geschichte zu sehen; VUILLEMIER (1987) etwa weist darauf hin, dass die heutige Situation in ihrer Komplexität nicht korrekt eingeschätzt werden könne, wenn man ihre historischen Voraussetzungen ausser acht lasse (S. 9). In der Politologie haben Autoren die Frage nach der Eigenart unseres politischen Systems angeschnitten und von der Existenz einer «Apartheid» im Asylbereich sowie vom «Asylmarkt» gesprochen (MONNIER, 1990). Mehrere soziologische Studien befassten sich mit der Aufnahme von lateinamerikanischen Flüchtlingen, mit dem soziodemographischen Profil der Asylbewerber, mit Fragen ihrer Beschäftigung und der ihnen zugewendeten Sozialhilfe (MUSILLO & BOLZMANN, 1986), andere mit der Integration, dem Exil, der soziokulturellen Dynamik und gesellschaftlichen Partizipation der Chilenen in der Schweiz (BOLZMANN, 1988), nochmals andere mit der politischen Gewalt, dem Exil und der Asylpolitik (BOLZMANN, 1992). In diesen Untersuchungen werden indirekt Bildungsfragen in Zusammenhang mit der Integration angesprochen, auch wenn sie nicht explizit thematisiert sind. Andere Untersuchungen betreffen eher die Ängste und den Hass auf das Fremde (MÜLLER et al., 1986; BORY, 1987), die aus religiöser und kultureller Andersartigkeit entsteht, oder schlagen Bildungsaktivitäten in diesem Rahmen vor (CARITAS, 1990).

Mehrere Schulen für Sozialarbeit – so etwa jene von Zürich, das Genfer Institut d'études sociales oder die Ecole d'études sociales et pédagogiques (EESP), Lausanne, haben Kurse über Asylpolitik, über interkulturelle Aspekte der Sozialarbeit («ethnozentrierte Sozialarbeit», Zürich), über die Herstellung und Pflege von Kontakten und Austausch mit bestimmten Ländern (EESP Lausanne) und über die Or-

ganisation von Praktika in den Auffanginstitutionen für Flüchtlinge und Asylbewerber entwickelt. In diesen Schulen hat sich eine gewisse Forschungsaktivität im Bereich des Asylwesens vor allem der Notwendigkeit wegen ergeben, Diplomarbeiten abzuliefern. Auf diese Arbeiten einzugehen würde den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen; es ist mittlerweile eine beträchtliche Anzahl.

Jenseits der Unterschiedlichkeit der methodologischen Ansätze haben alle diese Arbeiten eine Gemeinsamkeit: von welchem theoretischen Gesichtspunkt sie auch ausgehen, sie haben als Bezugsrahmen stets die Identität und das Selbstbild des Schweizer und der offiziellen Schweiz, die Notwendigkeit des «kulturellen Pluralismus» (CENTLIVRES, 1990), die Eigenarten des schweizerischen politischen Systems, die Beziehungen Ausländer-Schweizer. Es findet sich auch ein diffuser Bezug zu Bildungsfragen, ohne dass die pädagogischen und strukturellen Probleme in diesem Feld jedoch explizit erwähnt oder behandelt würden. Wie wir weiter oben bereits gesagt haben und wie es die aufgeführten Beispiele belegen, gibt es kaum spezifische Arbeiten zu Fragen der Bildung und Ausbildung im Asylbereich in der Schweiz, während diese Art Forschung in anderen Ländern einen weit höheren Grad der Entwicklung aufweist.

3.2 Kurze Rundschau auf einschlägige Bildungsforschungsprojekte

3.2.1 Wer ist betroffen? Wer bildet? Wer erzieht? Wer wird ausgebildet, wer wird erzogen?

Wenn wir unser Inventar mit diesen Fragen eröffnen, so weil wir meinen, die Bildung müsste im Rahmen einer generellen Neubewertung der gesellschaftlichen Beziehungen zwischen Migranten und Einheimischen geschehen. Es ist wichtig, sich nicht auf schulische Vermittlungsprozesse zu beschränken, sondern auch das informelle Lernen, wo es auch immer geschieht, einzubeziehen. Insbesondere die Bildungsforschung sollte die Bildungsprozesse nicht nur als staatliches Handeln untersuchen, sondern sie im gesellschaftlichen Kontext studieren.

3.2.2 Das Bildungswesen als integrierender Bestandteil einer komplexen gesellschaftlichen Wirklichkeit

Wir basieren unsere Beobachtungen zu den uns hier beschäftigenden Fakten auf folgender Definition von Bildung: «Bildung ist ein Prozess der Entwicklung von Fähigkeiten, Einstellungen und anderen Formen des Verhaltens, welche von der Gesellschaft verlangt werden. Sofern sie sich auf informelle Art vollzieht, verschmilzt

sie mit dem Phänomen des Heranwachsens; wo sie sich in einem definierten und kontrollierten Raum abspielt, kann Erziehung auf formelle oder auch informelle Art stattfinden» (UNESCO, 1984, S. 62).

Wir verwenden im vorliegenden Text den Begriff «Erziehung» also in einem weiten Sinn, d. h. in einer Bedeutung, die die unterschiedlichsten Felder einschliesst, in denen Bildungsprozesse stattfinden, seien sie nun formeller oder informeller Art. Es geht darum, die jeweiligen Eigenarten dieser unterschiedlichen Formen in Betracht zu ziehen und zu sehen, wie sie sich ineinander verzahnen. Dass wir uns für eine Betrachtungsweise der geschilderten Art entschieden haben, beruht auf der Tatsache, dass wir der Ansicht sind, die Bildung müsse als Teil der allgemeinen gesellschaftlichen Beziehungen zwischen Migranten (ob sie nun primär auf Arbeits- oder auf Asylsuche seien) und Eingesessenen innerhalb eines Gemeinwesens betrachtet und evaluiert werden. Das Interesse muss daher sowohl der Schule im engeren Sinn gelten wie auch all den anderen Bildungs- und Beeinflussungsprozessen, die an den verschiedensten Orten der Gesellschaft stattfinden (Berufsbildung, betriebliche Anlehen, Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Massenmedien, Bildungsbestrebungen durch die verschiedenen nichtstaatlichen Körperschaften und Vereinigungen). Wir denken, dass es für die Bildungsforschung zentral ist, Bildung nicht nur im institutionell-staatlichen Rahmen zu betrachten, sondern den gesamtgesellschaftlichen einzubeziehen.

Beim ersten Hinsehen, und vor allem wenn man von einem Bildungsbegriff im engeren Sinne ausgeht, also von Prozessen innerhalb von eigens zu Zwecken der Bildungsvermittlung geschaffenen staatlichen Institutionen, d. h. Schulen, gibt es wenig Forschung auf dem Gebiet der Bildung von aussereuropäischen Migranten. Die Probleme scheinen sich hier eher im Rahmen von humanitärer Betreuung zu präsentieren als in Begriffen der Bildung. So muss man bezeichnenderweise feststellen, dass die meisten Bildungsprojekte in Begriffen von «Integrationsprojekten» formuliert sind (CARITAS, 1988) – Projekte zur Integration von Flüchtlingen und Asylbewerbern (Informationen über die Schweiz, Sprachkurse, Kurse zur raschen vorübergehenden Integration auf dem Arbeitsmarkt). Bildungsangebote dieser Art sind meist Sache von nichtstaatlichen Organisationen, die ihre Aufgaben trotz beschränkten Mitteln auf eine gute Art durchführen.

Abgesehen davon haben die offiziellen Instanzen nur wenige formelle Bemühungen vorzuweisen, die sich explizit mit Bildung oder Forschung auf dem Gebiet erdteil-übergreifender Wanderungen beschäftigen, und sie gehören stets dem Betreuungsbereich an. Man müsste sich einmal genauer überlegen, was das bedeutet, wenn eine bildungsbezogene soziale Beziehung juristisch und verwaltungstechnisch immer den Charakter von Sozialhilfe aufweist und zudem offiziell dissuasiven Charakter hat

(CALOZ-TSCHOPP, 1993a). Man müsste sich auch die Frage stellen, ob nicht ein grundlegender Widerspruch besteht zwischen Zielen der Bildung und Zielen der Dissuasion. Wir denken hier in erster Linie an Flüchtlinge und Asylsuchende, aber auch die Universitäten haben für Studentinnen und Studenten aus aussereuropäischen Ländern offensichtlich keine spezifischen Studienbedingungen und interkulturelle Bildungsstrategien geschaffen. In den letzten Jahren sind die Zulassungskriterien für diese Art Studierende zudem zusehends restriktiver geworden.

Eine andere Feststellung, das Bildungswesen betreffend: Die Frage der Notwendigkeit von Bildung für die eingessene Bevölkerung wird in den allermeisten Fällen gar nicht gestellt, etwa was die Wurzeln bzw. die Prävention von Rassismus angeht (Caloz-Tschopp, 1993c). Einige Versuche mit antirassistischer Pädagogik wären hier zu erwähnen; leider fehlt der Platz. Aber was diesen Bereich betrifft, so sprechen doch die einschlägigen Publikationen von staatlichen (Bundesamt für Flüchtlingswesen, kantonale Justiz- und Polizeidepartemente) und nichtstaatlichen Instanzen (Caritas, HEKS, Amnesty International, Volkshochschulen, Rotes Kreuz usw.) – wenn auch in differenzierten Tönen – eher von Information über die Herkunftsländer oder von Sensibilisierung der Bevölkerung für die Probleme der Immigranten (Asylsuchenden) als von einem Bildungsbedarf der einheimischen Bevölkerung. Für einige Hinweise zu Versuchen mit Flüchtlingen s. BERTHOUD-AGHILI & PEREZ-MALDONADO (1993); HAEERLI, K., & GIGLI-TRÜBY, M. (1993).

3.2.3 Ziele und Inhalte der Bildung

Um die Forschungsbemühungen im Bildungsbereich im angemessenen Rahmen zu sehen, muss man sich die historischen Phasen der Entwicklung der schweizerischen Asylpolitik seit Beginn des 20. Jahrhunderts und vor allem im Lauf der letzten dreissig Jahre vor Augen halten (CALOZ-TSCHOPP, 1983; THRAENHARDT & WOLKEN, 1988; VUILLEMIER, 1987); in der letzterwähnten Zeitspanne begannen laufend mehr Personen aus aussereuropäischen Ländern einzuwandern, während zuvor vor allem Personen aus europäischen Staaten um Asyl nachgesucht hatten. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass das Vorhandensein (oder das Fehlen) von Bemühungen um die Integration von Zuwanderern direkte Konsequenz der politischen Entscheidungen im Asylbereich¹⁴ und in der Einwanderungspolitik waren. Um nur einige Beispiele zu nennen: Es gab einige Studien von nichtstaatlichen Organisationen (Kirchen, Vereine) zur Integration von tibetanischen Flüchtlingen, dann nach 1973 von Flüchtlingen aus

¹⁴ Das Asylverfahren kennt zwei mögliche Wege: (a) jenen der Flüchtlingskontingente, welche die Bundesbehörden zulassen, was eine aktive Asylpolitik voraussetzt; (b) das individuelle Verfahren, das angewendet wird auf einzelne Flüchtlinge, die sich an unseren Grenzen melden. Die Massnahmen im Hinblick auf eine Integration sind in diesen beiden unterschiedlichen Fällen ebenfalls sehr unterschiedlich.

Lateinamerika. Später, in den achtziger Jahren, folgten Studien privater Stellen für die «Aktion Indochina», wie etwa der Schweizerischen Zentralstelle für Flüchtlingshilfe (SFH/OSAR, 1980-1981) im Hinblick auf eine Integration der Flüchtlinge aus Südostasien. Es gab auch Projekte, welche diese Aktionen evaluierten (so etwa HUBER, 1984). Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) gab im Jahr 1983 ein Bulletin zur Schulung von Kindern der Indochina-Flüchtlinge heraus. Dieses Bulletin steht von seinen theoretischen Begründungen her auf nicht sehr stabilen Füßen. Es gibt den Lehrern das Wort und beschäftigt sich vor allem mit Fragen des Sprachlernens. Betrachtet man die Entwicklung der Integrationspolitik ab 1982, so verdrängt die Terminologie der Sozialarbeit und der «dissuasiven Massnahmen» in den offiziellen Texten zunehmend die Begriffe der Bildung und der Ausbildung.

Es gilt also die bildungspolitischen Massnahmen und den Stand der Forschung nicht nur mit den determinierenden Faktoren auf ökonomischem Gebiet in Beziehung zu setzen, sondern auch mit den offiziellen und inoffiziellen Modellvorstellungen von einer «Integration» der Zuwanderer und einer Information und Weiterbildung der eingewanderten Bevölkerung. Wenn man bei einer solchen Evaluation die Einstellungen gegenüber der Gesamtheit der innereuropäischen und weltweiten Wanderungsbewegungen in Betracht zieht, so lassen sich auf der Grundlage der obigen Beschreibung drei Phasen unterscheiden, die sich teilweise überlappen: (1) Phase der Assimilation; (2) Phase der Integrationsbemühungen nach dem dualistischen Modell; (3) Phase der dissuasiven Strategien und der Abschiebung von zurückgewiesenen Asylbewerbern und Schwarzgäzern. Eine solche Klassifikation könnte sich für die Forscher als hilfreich erweisen beim Versuch, die Entwicklung der Bildungsprinzipien und Bildungspraktiken zu evaluieren.

Einige Autoren bezeichnen die Einwanderungspolitik, die sich am Ende des Ersten Weltkriegs, in den dreissiger Jahren und nach 1964 herausgebildet hat, pauschal als eine Form der «institutionalisierten Xenophobie», in einem politischen Konsens zum Ritual erhoben mit dem Zweck der Schaffung und Stützung eines nationalen Zusammenhangs auf dem Rücken der «Fremden» (EBEL & FIALA, 1983). Der schon zitierte Historiker H.-U. Jost schreibt dazu, die Anwendung einer Gesetzgebung, welche Ausländer diskriminiere, unterscheide sich nicht grundlegend von einem Akt der Fremdenfeindlichkeit (Jost, 1990, S. 4). Unter diesem Blickwinkel betrachtet, ist Fremdenfeindlichkeit als wichtiges Merkmal nicht nur in den politischen Institutionen vorhanden, sondern prägt das ganze gesellschaftliche Gewebe (Wohnungswesen, Bildungswesen, Arbeitsmarkt, Kultur usw.), von dem die Schule nur einen Teilbereich ausmacht. Auch die Berücksichtigung einer solchen Bemerkung könnte nützlich sein

im Rahmen von Bemühungen, die Bildungspolitik wie auch die Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte zu bewerten.

Migranten aus nichteuropäischen Ländern, generell aus Ländern, die nicht zu den traditionellen Rekrutierungsländern für «Gastarbeiter» gehören, haben kein Anrecht darauf, zum schweizerischen Arbeitsmarkt zugelassen zu werden. Von jenen unter ihnen, die ein Asylbegehren einreichen, sind ganze 4 bis 6 Prozent erfolgreich (vgl. Statistiken im Anhang). Bestenfalls werden sie in gewissen Fällen für eine unbestimmte Zeitdauer provisorisch zugelassen (Tamilen, Iraner, Libanesen, Kurden usw.), d.h. in jenen Fällen, wo es allzu offensichtlich ist, dass man sie nicht einfach dorthin zurückschieben kann, wo sie hergekommen sind. Im ganzen ist eine Zunahme der Rotationsgeschwindigkeit der Wanderbevölkerung und auch eine Zunahme der Rück- und Ausweisungen zu vermelden (striktere Grenzkontrollen, zunehmende Häufigkeit von provisorischen Bewilligungen und prekären Aufenthaltsbedingungen, häufigeres Untertauchen, institutionalisierte Abweisungspolitik seit der zweiten Asylgesetzrevision, Tendenz weg von einer individuellen Behandlung der Asylgesuche hin zu einer Politik der Kontingente).

Die Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse der neuen Kategorie von Migranten (zu denen auch die abgewiesenen Asylbewerber gehören) werden entweder gelegnet oder andernfalls ignoriert, d.h. weder erhoben noch analysiert. Gewisse Bildungs- und Forschungsbemühungen finden bestenfalls sektoriell und auf private Initiative statt. So haben zum Beispiel das HEKS in Basel (HAEBERLI, K., & GIGU-TRÜBY, M., 1993), das Arbeiterhilfswerk in Zürich oder das Centre social protestant in Genf (BERTHOUD-AGHILI, N., & PEREZ-MALDONADO, S. (1993b) Vereinigungen ins Leben gerufen, in deren Rahmen sich Frauen von Asylsuchenden zu Gymnastik-, Koch-, Alphabetisierungs-, Sprach- und Handarbeitskursen oder zu Informationsveranstaltungen über Gesundheitsvorsorge, Schwangerschaftsverhütung usw. treffen können. Oder, ein anderes Beispiel, die Genfer Université ouvrière hat «in den letzten zehn Jahren ihre Anstrengungen zur Mithilfe bei der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Eingliederung der sozial schwächsten Bevölkerungsschichten mehr als verdoppelt» (aus dem Antwortbrief auf unsere Anfrage vom 10. Mai 1990), und dies in Form von Sprachkursen, von Einführungskursen im Bereich der Sozialversicherung oder der Arbeitssuche usw. Nicht zu vergessen ist ein Projekt, das gemeinsam mit der Direktion der Genfer Primarschulen zur Problematik der Integration von Flüchtlingskindern in Genfer Schulen durchgeführt wird (BERTHOUD-AGHILI, 1989). Dieses Projekt beinhaltet Elemente der Evaluation, der Reflexion und der Forschung über Erfahrungen, die in den Genfer Schulen gemacht wurden.

Von amtlicher Seite her werden die Bedürfnisse in Begriffen von «Überflutung» der Stellen geäußert, die für den Empfang der Zuwanderer aus immer fernerer Ländern

und für die Aufnahmeentscheide zuständig sind. Wenn dort von Bildungsbedürfnissen gesprochen werden kann, dann geht es vor allem einmal darum, den Abgewiesenen den negativen Bescheid und seine Folgen möglichst effizient beizubringen (CALOZ-TSCHOPP, 1990), um Bemühungen, die Leute zu entmutigen, überhaupt erst in die Schweiz zu kommen, oder um Massnahmen hinsichtlich der Überbrückung einer möglichst kurzen Aufenthaltsdauer. Einige Instanzen haben auch begonnen, Programme zur Unterstützung der Rückkehr zu entwickeln (so das Bundesamt für Flüchtlingswesen, das Rote Kreuz, das HEKS oder die Caritas auf schweizerischer, die «Organisation internationale des migrations» auf internationaler Ebene); so gab es etwa ein Programm für die Repatriierung chilenischer Flüchtlinge. Ansonsten werden die Flüchtlinge, was die Bildung betrifft, als Personen auf der Durchreise behandelt – und dies auch, wenn sie in gewissen Fällen fünf bis acht Jahre auf einen Asylentscheid zu warten haben. Das Asylgesetz und seine ersten beiden revidierten Fassungen sprechen von Bedürfnissen der Asylbewerber auf dem Gebiet von Sozialhilfe; von Bildungsbedürfnissen ist keine Rede.

Die Flüchtlingskonvention des UNO-Hochkommissariats für Flüchtlinge von 1981 verlangt in seinem Artikel 23, dass die Unterzeichnerstaaten den Flüchtlingen hinsichtlich der Grundausbildung dieselbe Behandlung zukommen lassen wie der einheimischen Bevölkerung. Die Bestimmungen des Bundes und die Praxis der meisten Kantone stehen zu diesem Grundsatz, auf den sich auch die Schweiz verpflichtet hat, stellenweise im Widerspruch. In diesem Zusammenhang bestimmt der Text eines Dringlichen Bundesbeschlusses, den das Parlament in der Sommersession 1990 verabschiedet hat, dass die Kinder von Asylbewerbern, die im beschleunigten Verfahren beurteilt werden, nicht eingeschult werden sollen. Für die Kinder der übrigen Asylbewerber variieren die Praktiken von Kanton zu Kanton. Ein Autor (Fox, 1990) unterstreicht die Strategie der Bundesbehörden, die Einschulung gleich zu behandeln wie die Zulassung zum Arbeitsmarkt, dies teils auch der Schwierigkeit wegen, die baulichen Bedürfnisse des Schulwesens und das Asylverfahren zeitlich zur Deckung zu bringen. Hier handelt es sich eindeutig um eine Vermengung unterschiedlicher Probleme, um eine Neudefinition des Anwendungsbereichs von Sozialhilfe und um die Vorenthaltung des Rechts auf Bildung. Es kommt dieselbe Logik zur Anwendung, die auch dazu dient, den Kindern von Eltern ohne geregelten Status die Zulassung zum Unterricht zu verwehren. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass sich immer mehr Schwarzarbeiter in der Schweiz aufhalten.

Es ist im übrigen typisch, dass eine der wenigen Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Schulung von Asylbewerbern (HAUPTLI, 1989) die folgende Problemstellung aufweist: Wie kann man die Re-Emigrationsfähigkeit der Asylbewerber erhalten?

Die Schweizerische Zentralstelle für Flüchtlingshilfe betreibt etwas Bildung, aber in sehr beschränktem Mass mit ebenso beschränkten Mitteln. Mit der Aufnahme und der Bildung der Asylbewerber beauftragte Personen haben deutlich ausgesprochen, in welcher paradoxen Lage sie sich befinden, wenn sie Asylsuchende möglichst abweisend zu empfangen und sie auf die wahrscheinliche Abweisung ihrer Gesuche vorzubereiten haben; auf eine Abweisung, die für viele einen Wechsel in die Klandestinität bedeutet, und auf die Erfüllung eng begrenzter Funktionen auf dem Arbeitsmarkt. Und diese Ausbildungsbemühungen werden behördlich nicht finanziert.

Schliesslich gibt es noch ein anderes Problem zu erwähnen, das mit der offiziellen Sichtweise verbunden ist, die Migranten aus den fernen Ländern seien bloss auf der Durchreise: auch die Bildungsbedürfnisse der einheimischen Bevölkerung mit Bezug auf die weltweiten Wanderungsbewegungen werden weder zur Kenntnis genommen noch analysiert, geschweige denn befriedigt. Die interdisziplinäre Reflexionsgruppe aus Genfer Professoren unterstreicht in diesem Zusammenhang die «Lückenhaftigkeit des Wissens über die internationalen Wanderungsbewegungen» und die zentrale Notwendigkeit, die Öffentlichkeit über Flüchtlingsfragen besser ins Bild zu setzen (GROUPE DE TRAVAIL INTERDISCIPLINAIRE, 1989).

4 Offene Forschungsfragen

Dieses provisorische Inventar lässt zahlreiche offene Probleme, aber auch begehbare Wege für die Bildungsforschung auf dem Gebiet der Migrationsbewegungen erkennen. Im August 1989 haben eine Gruppe von Professoren der Universität Genf und von drei Genfer Hochschulinstituten die Schaffung eines «Centre de recherche universitaire interdisciplinaire sur le problème des réfugiés et de migrations» angeregt. Wir können nur hoffen, dass ein solches Zentrum bald einmal Wirklichkeit wird und es über die Mittel verfügen wird, welche Fragen der Art zu beantworten erlauben, wie wir sie im folgenden aufwerfen werden. Unsere Auswahlkriterien tendieren auf Projekte der Bildungsforschung, die sich mit Fragen der gesellschaftlichen Beziehungen zwischen der Wohnbevölkerung und den Einwanderern aus weiter entfernten Ländern beschäftigen.

Wenn die weltweiten Wanderungsbewegungen als «totales gesellschaftliches Phänomen» im Sinne von Marcel MAUSS (1950) analysiert werden sollen, so kann man nicht umhin, das Phänomen gesamtheitlich aus der Perspektive des Herkunftslandes wie auch aus jener des Ziellandes zu betrachten, unter Berücksichtigung aller Akteure; es geht nicht an, die Perspektive auf den Gesichtswinkel einer Nation zu verengen. Immerhin gilt es aber bei der Analyse der Bildungsbedürfnisse, die Suche nach Asyl und die Immigration auseinanderzuhalten. Angesichts der Wichtigkeit der

wirtschaftlichen Faktoren für die Migrationspolitik und der Gefahr, andere Auswanderungsmotive (Asylsuche, Studium, Reiselust usw.) mit der Arbeitsmigration zu vermischen, scheint es uns wichtig, die Bildungsbedürfnisse, die sich aus den Anforderungen des Arbeitsmarktes ergeben, getrennt zu behandeln von jenen, die sich aus der Situation des erzwungenen Exils ergeben (Schutz der körperlichen Unversehrtheit, Bewahrung der Freiheit, Recht auf Arbeit, Sozialrechte, Recht auf Bildung usw.).

4.1 Fragen zu den offiziellen Strukturen ¹⁵

- 4.1.1 Wenn man davon ausgeht, dass die Forschung über Migration im allgemeinen und über weltweite Migrationen im besonderen höchst ungenügend ist, und im weiteren davon, dass Forschung auf diesem Gebiet eine Vielzahl von Faktoren berücksichtigen müsste, so stellt sich die Frage, wie die Interdisziplinärität der entsprechenden Forschung garantiert werden kann, wobei die Bildungsforscher eine wichtige Rolle zu spielen hätten.
- 4.1.2 In jedem Projekt wäre es interessant, das jeweilige Gewicht der wirtschaftlichen Determinanten, der juristisch-verwaltungstechnischen Praktiken und der vorgefassten Meinungen bei der Bewertung der Einwanderungsgründe, der Beurteilung des Herkunftslandes und bezüglich der Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen (von welchen die Bildung ein Teilsystem ist) zu evaluieren.
- 4.1.3 Wenn man davon ausgeht, dass auch Information eine Form von Bildung ist, so wäre folgende Frage zu klären: was sind die grundlegenden Bedingungen, um zu einer Informationspolitik über Fragen der weltweiten Wanderungsbewegungen zu gelangen?

4.2 Fragen zur Bildung der eingewanderten Bevölkerung

Die Frage der Bildung betrifft nicht nur die Immigranten selber oder allenfalls noch die Lehrer, sondern die Gesamtheit der gesellschaftlichen Akteure und die Totalität der sozialen Beziehungen (Arbeitswelt, Wohnungswesen, Freizeit, Informationspolitik usw.). ¹⁶

¹⁵ Seit der Niederschrift dieses Beitrags haben wir einen Katalog mit 25 Empfehlungen bezüglich zu treffender Massnahmen erarbeitet; siehe BERTHOUD-AGHILI & CALOZ-TSCHOPP (1993)

¹⁶ Man siehe z.B. «Les chercheurs face aux mesures européennes», in: 1992 : Europe et droit d'asile : Actes des Troisièmes assises européennes sur le droit d'asile. Genève: Centre Europe-Tiers monde, 1991. Vgl. ferner die Arbeiten der Association Droit international, Paris, 1990.

- 4.2.1 Wenn auch die Aufgabe des «Empfangs» einer Reihe von spezialisierten offiziellen und halboffiziellen Stellen aufgetragen ist, so spielen sich die sozialen Beziehungen zwischen eingessener Bevölkerung und Migranten aus fernen Ländern doch auf verschiedenen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens der Schweiz ab. Es handelt sich darum, ein Inventar der Fort- und Weiterbildungsbedürfnisse von Beamten zu erstellen, überhaupt aller Personen, die in verschiedensten beruflichen Funktionen mit Migranten zu tun haben (Grenzwächter, Polizisten, Dolmetscher, Übersetzer, Juristen, Journalisten, Sozialarbeiter, Personal im öffentlichen Gesundheitswesen, Vertreter der Hilfswerke bei den Befragungen usw.). Mit der Annahme eines neuen Dringlichen Bundesbeschlusses im Asylbereich entstehen neue Bildungsbedürfnisse für Mitglieder des Personals der Hilfswerke (s. dazu GRAF, 1990). Aber auch die Bildungsbedürfnisse anderer Bevölkerungsgruppen müssten inventarisiert werden (Arbeitgeber, Vermieter, Krippenpersonal, paraschulische Betreuungsdienste, Krankenschwestern, Büroangestellte, Bauarbeiter, Lehrlinge, Buschauffeure, aber auch ganz allgemein der Wohnbevölkerung in den Gemeinden und Quartieren: Frauen, Rentner usw.).
- 4.2.2 Es existieren im schweizerischen Bildungswesen bestimmte Theorien, Diskurse und Praktiken im Bereich der «Interkulturalität», welche im Lauf der 70er und 80er Jahre entwickelt wurden, dies vor allem im Hinblick auf Immigranten aus den «traditionellen» Herkunftsländern. Es existieren ferner bestimmte Schulungspraktiken, welche in bezug auf bestimmte, meist in Kontingenten eingereiste Flüchtlingsgruppen entwickelt worden sind (Tibetaner, Flüchtlinge aus Südostasien). Auch sind von einigen nichtgouvernementalen Organisationen (Kirchen, Hilfswerke) gewisse Strategien zur Bildung individuell eingereister Migranten entworfen worden, wenn auch mit anderen Zielen und mit geringeren Mitteln. Es wäre interessant, diese Theorien, Diskurse und Praktiken hinsichtlich ihrer Tauglichkeit in der neuen Situation, d. h. angesichts der Präsenz bedeutender Kontingente von Einwanderern aus entfernten Ländern – ob es sich nun um Flüchtlinge handle oder nicht – zu erproben.
- 4.2.3 Besonders dringend erscheint es, eine Evaluation des sogenannten «dissuasiven Modells» im Hinblick auf die Bildung der eingessenen Bevölkerung und auf jene der Migranten aus entfernten Ländern vorzunehmen.
- 4.2.4 Ebenfalls wichtig wäre die Erstellung eines systematischen Inventars der spezifischen Bildungsbedürfnisse der Personen aus entfernten Ländern, die auf der Suche nach Schutz in die Schweiz eingereist sind (der Kinder wie der Erwachsenen), und zwar ihrer individuellen Bedürfnisse wie auch der Bedürf-

nisse eher kollektiven Charakters (ethnische oder konfessionelle Minderheiten, Frauen usw.). Die Evaluation von privaten Pilotprojekten im Bereich der Bildung (z. B. Centre social protestant, Genf) könnte ein erfolgversprechender Ansatz sein.

- 4.2.5 Von einer interkulturellen Warte aus gesehen, wäre es wohl nützlich, die offiziellen und inoffiziellen Strukturen der Betreuung von Asylbewerbern und Flüchtlingen zu analysieren im Hinblick auf die Eingliederung der Asylbewerber und Flüchtlinge in der Schweiz sowie im Hinblick auf die Einstellungen der Wohnbevölkerung. In welchem Mass tragen die grundlegenden Prinzipien, die offiziellen Verfahrensweisen und das Prinzip der individuellen Erledigung der Fälle zu einer Anpassung und/oder Integration der Exilierten in der Schweiz bei? Es gälte hier Fragen zu stellen über die Auswirkungen der herrschenden Widersprüche zwischen den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts und der Politik gezielter Entmutigung, die gegenüber den Asylbewerbern verfolgt wird. Auch wäre einmal zu klären, ob es nicht sinnvoller wäre, Ausbildungsprogramme zuhanden der Asylbewerber auf die Beine zu stellen, um sie zu mehr Autonomie zu befähigen, statt sie im Status von Sozialhilfeempfängern oder Schwarzarbeitern eingesperrt zu halten.
- 4.2.6 Es wäre vonnöten, die «interkulturellen» Praktiken bezüglich der Gesamtheit der Studierenden an allen Universitäten der Schweiz unter die Lupe zu nehmen.

4.3 Fragen zu den Bildungsbedürfnissen von Migranten aus anderskulturellen Ländern

- 4.3.1 Es gälte einen differenzierten Katalog der Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse der Migranten zu erarbeiten, der nach den Motiven der Migration unterscheidet (Arbeitssuche, Schutzsuche usw.) und die Bedürfnisse klärt sowohl mit Hinblick auf den Aufenthalt in der Schweiz als auch, im Fall einer Abweisung, für den Aufenthalt in einem Durchgangsland oder, im Fall einer Rückkehr ins Herkunftsland, für die Reintegration ebendort. In diesem Zusammenhang wäre auch zu klären, ob die Wegweisung wirklich eine Realität ist oder ob die abgewiesenen Asylbewerber mehrheitlich bloss zu Untertauchern werden, mit ebenfalls spezifischen Bildungsbedürfnissen (wie überlebt man in Europa?). Auch wäre zu überprüfen, ob die vom Genfer Staatsrat postulierte Verbindung zwischen Entwicklungshilfe und Bildung (vgl. Anm. 8) realisierbar ist und welche Konsequenzen sich daraus für das Bildungswesen ergäben. In welchem Ausmass könnte ein Beitrag zur

Entwicklungshilfe in Form von Ausbildung geleistet werden? (Hier könnten die Erziehungswissenschaften beispielsweise Projekte analysieren, die in Zusammenhang mit Flüchtlingen aus Chile durchgeführt worden sind.)

- 4.3.2 Angesichts der Zuständigkeit der Kantone in Sachen Primarbildung sollte ein systematischer Vergleich der in den Kantonen herrschenden Praktiken bezüglich der Kinder von Migranten aus fremden Kulturen durchgeführt werden; dies immer mit Blick auf die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder.
- 4.3.3 Es wäre nötig, die Praktiken der Universitäten der Schweiz bezüglich der Studierenden aus europafernen Ländern zu untersuchen.

Anhang: Asylgesuche und Asylentscheide, 1985–1989

(Die Zahlen betreffen Personen, nicht Fälle.)

	1989	1988	1987	1986	1985
Asylgesuche	24'425	16'276	10'913	8546	9703
DFW-Entscheide total	16'186	12'534	11239	8879	8083
positive Entscheide	654	680	829	820	939
negative Entscheide	12'708	8844	8292	5781	5658
formelle Entscheide (Rückzüge, Ausreisen)	824	2830	2118	2278	1486
Anerkennungsquote	4,0%	5,5%	7,4%	9,2%	11,6%
Pendente Fälle					
- in den Kantonen		6218	2928	2395	2129
- bei der ersten Instanz		12'648	11772	12'612	13'258
- bei der zweiten Instanz		<u>11'197</u>	<u>9576</u>	<u>6463</u>	<u>5533</u>
total		30'063	24276	21'470	20'920
Wichtigste Herkunftsländer	Türkei 9395 Sri Lanka 4809 Libanon 2477 Jugoslawien 1365	Türkei 9673 Sri Lanka 1516 Jugoslawien 818 Indien 730	Türkei 5817 Sri Lanka 895 Pakistan 581 Indien 513	Türkei 4066 Iran 951 Sri Lanka 593 Pakistan 392	Türkei 3844 Sri Lanka 2764 Zaire 442 Angola 371
Vorläufige Aufnahmen	277	312	620	592	160
humanitäre Aufenthaltsbewilligungen	1950	2036	892	610	

Nachworte

Nachwort I

Edo Poglià

Synergien sind vonnöten

Die Herausgeber hoffen mit diesem Band dazu beigetragen zu haben, den epistemologischen und paradigmatischen Rahmen der Forschung zum Thema der Bildung und Erziehung in multikulturellen Situationen zu erweitern. Sie reden einer besseren Verzahnung der verschiedenen Forschungsansätze das Wort und möchten dazu ermutigen, dass sich verschiedene in disziplinären und institutionellen Zellen isolierte Forschungsbemühungen zusammenfinden. Nur so können die vorhandenen Ressourcen besser genutzt werden können, aber auch nur so besteht Aussicht darauf, eine vielgestaltige, aber dennoch eine Einheit ausmachende Realität wissenschaftlich zu erfassen, und dies auf eine Art, die dem Erleben der gesellschaftlichen Akteure adäquat ist..

Gemäss einer vor kurzem durchgeführten Studie der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW, 1993) sind es etwa dreissig Forschungsinstitutionen, die in der Schweiz wissenschaftliche Daten über die Migrationsproblematik produzieren; die Ergebnisse sind jedoch immer punktuell und wenig aufeinander bezogen, und die Dissemination kann weder in wissenschaftlicher noch in praktischer Hinsicht als genügend bezeichnet werden.

Vor allem scheint es den Herausgebern dieses Buchs notwendig, mehr Brücken zu schlagen zwischen verschiedenen Inseln:

- zwischen den (namentlich psycholinguistischen und soziolinguistischen) Forschungen zur Sprachsituation und den Sprachproblemen der Kinder mit einer anderen Muttersprache als der in der Schule üblichen auf der einen und den pädagogisch-didaktischen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im schulischen Muttersprach- und Fremdsprachunterricht auf der andern Seite;
- zwischen der Forschung über psychologische und soziopädagogische Probleme der Fremdarbeiterkinder und jener Forschung, die allgemeinere Fragen betrifft, wie den Schulerfolg, die Bewertung, die Auslese, die Beratung, die Beziehungen zwischen Bildung und Berufslaufbahn;
- zwischen der Forschung zu den pädagogischen Aspekten des Phänomens Migration und jener, die sich mit den sozioökonomischen Aspekten dieser Realitäten beschäftigt: Gründe und Auswirkungen der Wanderungsbewegungen, Kosten

und Nutzen der Präsenz der Fremdarbeiterpopulation, Auswirkungen (vergangene und neue) der Präsenz der Ausländer und ihrer Kinder auf die Zusammensetzung und die Verhaltensweisen der Arbeiterschaft sowie auf die Produktivität und das technische Niveau der Unternehmungen;

- zwischen einer Forschung, die sich primär interessiert für die bildungsbezogenen Aspekte des Multikulturalismus (der vor allem aus der Wanderungsperspektive betrachtet wird), und Forschung anthropologischer, ethnologischer und soziologischer Ausrichtung, die sich interessiert für die soziokulturelle Entwicklung von Bevölkerungssegmenten, Gruppen und Regionen einer im Zentrum Europas gelegenen Schweiz: Widerstand und Beharrungsvermögen, Krise und Auflösung, Gärungen und Entstehung neuer kultureller Modelle, in denen sich die Bevölkerung wiedererkennt;
- zwischen einerseits der Erforschung jener Aspekte der Bildungspolitik, welche mit der Multikulturalität zu tun haben, und andererseits der Erforschung der pädagogischen Implikationen der allgemeinen Migrationspolitik sowie der pädagogischen Implikationen der schweizerischen Kultur-, Sprachen- und Regionalpolitik (ihre Suche nach Gleichgewicht und Stabilität, die belastenden Faktoren, das Einflusspotential regionaler Bewegungen, der Wirtschaft, der fremdenfeindlichen Bewegungen usw.)

Sich mit den Instrumenten versehen

Wenn aus diesen verschiedenen disziplinären und thematischen Ansätzen Synergien gewonnen werden sollen, so bedingt dies zweierlei Arten von Entwicklung. Die eine ist eher konzeptueller Art und hat mit den Einstellungen und Sichtweisen gegenüber den Paradigmen und Methoden der jeweils anderen Disziplinen zu tun. Die andere Entwicklung trägt mehr institutionellen Charakter: praktische Hindernisse müssen beseitigt, Orte und Gelegenheiten müssen bereitgestellt werden, wo eine gemeinsame oder zumindest sich gegenseitig ergänzende Arbeit möglich ist.

In beiden Hinsichten scheinen sich gewisse bedeutsame Schritte abzuzeichnen: Die Idee der Interdisziplinarität gewinnt in der schweizerischen Hochschullandschaft an Gewicht ¹, die entsprechenden Institute werden geschaffen², die Sozialwissenschaften (und insbesondere die sie vertretenden wissenschaftlichen Gesellschaften) machen sich gemeinsam Gedanken über ihre Zukunft und damit auch über ihr künftiges interdisziplinäres Zusammenwirken ³. Beim Schweizerischen Wissen-

¹ V. MUDROCH, *Interdisziplinarität an den Schweizer Hochschulen*. Bern: SWR, 1990

² Beispiel: das Institut B. Bösch im Wallis.

³ Namentlich im Rahmen des Projekts SOWI des Schweizerischen Wissenschaftsrats, an dem sich die Gesellschaften für Soziologie, Psychologie, Politologie und Bildungsforschung beteiligt haben. Vgl. MOESSINGER, P. *Enquête sur la situation de la recherche en sciences sociales : rapport de synthèse*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1992.

schaftsrat und bei der Schweizerischen Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften ist ein konkretes Projekt erarbeitet worden, das auf die Schaffung eines Zentrums und eines Netzwerks hinausläuft, die sich mit Forschung zum Thema Migration beschäftigen sollen und verschiedene Disziplinen und Institutionen involvieren würden.

Es soll nicht verschwiegen werden, dass letztlich die finanziellen Randbedingungen das Projekt und die zu treffenden Optionen bestimmen werden. Dies gilt um so mehr angesichts der Tatsache, dass Knappheit an Personal, Geld und Infrastruktur manchmal dazu führt, dass sich die Institutionen und Lehrstühle auf den «harten Kern» ihrer disziplinären Forschung zurückziehen, statt dass die Zusammenarbeit gesucht würde.

Hier sei noch angemerkt, dass zwar bestimmte Fragen in Zusammenhang mit Migration in nationalen Forschungsprogrammen Platz gefunden haben, bis heute (1993) in der Schweiz aber kein NFP ganz speziell dieser sozialpolitisch hochwichtigen und brisanten Problematik gewidmet wurde. Hoffen wir, dass der Akutheitsgrad der Problematik und das Vorhandensein eines – wenn auch zerstreuten – Potentials an Forschungskapazität die forschungspolitischen Entscheidungsinstanzen dazu motivieren werden, ein grosses Forschungsprogramm – sei es im Rahmen eines NFP, sei es in jenem eines Schwerpunktprogramms – zu lancieren, das sich mit den Themen der Migration und der Beziehungen zwischen den Kulturen beschäftigen wird.

Der Beitrag der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung

Im Rahmen ihrer finanziell und anderweitig beschränkten Möglichkeiten trägt die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung seit etwa zwölf Jahren zur Entwicklung der Forschung bei, die sich in einem Klima interdisziplinärer Offenheit und Zusammenarbeit mit Fragen der Migration und der interkulturellen Erziehung beschäftigt; sie tut dies durch eine Arbeitsgruppe, ein Forschungskomitee, Publikationen usw.

Auch die vorliegende Publikation ist in diesem Rahmen zu sehen, und die Herausgeber hoffen, sie sei nur einer in einer Reihe vergangener und vor allem zukünftiger Schritte auf dem Weg zum besseren Verständnis von Sachverhalten und Problemen, an deren Lösung nicht die Schule allein, sondern auch die Gesellschaft als ganze ein eminentes Interesse haben muss.

Nachwort II

Pierre Dasen¹ & Anne-Nelly Perret-Clermont²

I. Neuere Entwicklungen im Bereich der interkulturellen Forschung und Praxis in der Schweiz

Die Arbeiten zu dem Buch, das Sie in den Händen halten, haben vor mehreren Jahren begonnen. Es gibt einen breiten Überblick über den Stand der Forschung wie auch der Praxis im Bereich der interkulturellen Erziehung zu Anfang der 90er Jahre, aber es war nicht möglich, die ganze gegenwärtig laufende Forschung und die neuesten Publikationen zu berücksichtigen. Dieses Nachwort hat den Zweck, zum einen einige Anhaltspunkte zu den seither verfolgten Wegen und Hinweise auf weitere Lektüre zu geben und zum anderen den Paradigmawechsel zu beleuchten, der den Hintergrund der aktuellen Entwicklungen bildet.

Das Buch ist aus dem Schoss des Forschungskomitees Interkulturelle Erziehung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) heraus entstanden. Dieses Komitee wird gegenwärtig von Cristina Allemann-Ghionda präsiert, und es versammelt sich im Prinzip einmal jährlich, anlässlich des Jahreskongresses der SGBF. Wir möchten von den vielfältigen Themen, die sowohl am Kongress 1992 in Bern (z. B. CALOZ-TSCHOPP, 1992) wie auch an jenem von Locarno (1993) angegangen worden sind, insbesondere jenes herausheben, das sich mit der Frage beschäftigt, ob die interkulturelle Erziehung als eigenständiges Gebiet betrachtet werden soll oder ob sie im Gegenteil in der allgemeinen Pädagogik aufgehen sollte. Gewisse Kollegen und Kolleginnen, so etwa Gita STEINER-KHAMSİ (1992; dieselbe, in Vorbereitung), fürchten nämlich, dass die interkulturelle Erziehung in eine Randexistenz abgedrängt werde, die nur in nebensächlichen und quasi der Erholung dienenden Unterrichtsaktivitäten zum Zuge komme, wie dies übrigens CATTAFI-MAURER & CATTAFI (1991) in einer Untersuchung aufgezeigt haben, die sich auf Genfer Primarschullehrerinnen und -lehrer bezog. Das Hauptereignis der letzten Jahre war aber sicher das internationale Kolloquium INTER 93, das vom Forschungskomitee der SGBF gemeinsam mit dem Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW), der Schweizerischen

1 Teil I

2 Teil II

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Nationalen schweizerischen Unesco-Kommission im Frühjahr 1993 an der Universität Bern veranstaltet wurde. Die Forscherinnen und Forscher haben dort die Gelegenheit gehabt, sich nicht nur unter sich zu treffen, sondern auch mit Vertreterinnen und Vertretern der Praxis, der Politik und der Presse sowie mit Expertinnen und Experten von internationalen Organisationen. Die Akten dieses Kolloquiums erscheinen in der gleichen Reihe wie das vorliegende Buch (ALLEMANN-GHIONDA, in Vorbereitung). Im Rahmen der Vorarbeiten für dieses Kolloquium sind zudem drei Berichte publiziert worden: zu den Aktivitäten und Publikationen in der Schweiz (ALLEMANN-GHIONDA, 1993b; GRETZER, 1993) und in Europa, speziell im Rahmen des Europarats, der Europäischen Gemeinschaft, der OECD und der Unesco (OGAY, 1993).

Unter den zahlreichen Themen, die am Kolloquium INTER 93 zur Sprache gekommen sind, figuriert etwa jenes der theoretischen Fundierung der interkulturellen Pädagogik (DASEN, 1993a) oder der Versuch einer kritischen Distanznahme zur interkulturellen Pädagogik (ALLEMANN-GHIONDA, in Vorbereitung; STEINER-KHAMSI, in Vorbereitung). Dieser Versuch kann in Beziehung gesetzt werden zu Micheline Reys Diskurs von den «Fallen und Herausforderungen» der interkulturellen Erziehung; Micheline Rey hat im Studienjahr 1992/93 unter diesem Titel an der Universität Genf einen Kurs im Rahmen des 3e cycle angeboten (REY-VON ALLMEN, 1992; vgl. auch REY-VON ALLMEN, 1993a).

Ein anderes internationales Kolloquium zum Migrationsphänomen in Zusammenhang mit Schulen wurde 1993 von der Nationalen schweizerischen Unesco-Kommission organisiert. Nach einer Phase, in welcher der Beitrag der Bildung zur kulturellen Entwicklung das wichtigste Thema gewesen ist, legt das International Bureau of Education (IBE) nun ein neues Hauptgewicht auf die Bildung als Beitrag zur internationalen Verständigung. Das IBE hat Micheline Rey beauftragt, ein Grundlagendokument zu dieser Thematik im Hinblick auf die CIE (Conférence internationale sur l'éducation) 1994 abzufassen. Schon früher hat sich das IBE eine kommentierte Bibliographie über die interkulturelle Bildung und Erziehung erarbeiten lassen (BATELAAN & GUNDARA, 1991). Es sieht ganz so aus, als würde der Bereich, den man mit dem Begriff «internationale Erziehung» umschreiben könnte, in den nächsten Jahren eine starke Entwicklung erleben.

Auf der nationalen Ebene hat der Schweizerische Wissenschaftsrat die Abfassung mehrerer prospektiver Berichte veranlasst, die unser Gebiet betreffen (z. B. ALLEMANN-GHIONDA, 1988). Ein Bericht über den Bereich Ethnologie ist zum Schluss gekommen, dass Forschung zu Fragen der Migrationen daran ist, ein prioritäres Thema zu werden (KNECHT, 1992a). Diese Tatsache hat die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften dazu bewogen, die Schaffung eines Forums

für Migrationsforschung ins Auge zu fassen (KNECHT, 1992b, 1993). Dieses Forum ist gedacht als eine Koordinations- und Informationszentrale mit klar interdisziplinärer Ausrichtung, die beim Vorliegen von Aufträgen auch angewandte Forschung betreiben könnte. Die Verwirklichung des Projekts ist allenfalls im Rahmen eines Schwerpunktprogramms oder eines Nationalen Forschungsprogramms möglich; sicher würde sich ein solcher Schritt auf die Forschung in diesem Bereich stark anregend auswirken. Andere Berichte, welche auf Fragen der Migrationen eingehen, haben sich auf das internationale Recht bezogen (KALIN & ACKERMANN, 1992) oder waren von soziologischen Gesichtspunkten geprägt (HOFFMANN-NOWOTNY, 1992). Die Schlussfolgerungen des letztgenannten Berichts gehen klar in die entgegengesetzte Richtung einer Prospektivstudie, die von Novine Berthoud-Aghili und Marie-Claire Caloz-Tschopp, zwei Forscherinnen aus dem Bereich der Bildungsforschung, durchgeführt worden ist (BERTHOUD-AGHILI & CALOZ-TSCHOPP, 1993). Denn während Hoffmann-Nowotny die Ansicht vertritt, die Schweiz müsse es vermeiden, eine multikulturelle Gesellschaft zu werden, indem sie auf Assimilation der längere Zeit im Lande verweilenden Ausländer hinwirke, gehen Berthoud-Aghili und Caloz-Tschopp davon aus, dass die multikulturelle Gesellschaft längst eine gegebene Tatsache sei und dass der Staat samt seinen Bildungsinstitutionen sich an dieser Tatsache auszurichten hätte, namentlich indem er eine Politik der Integration verfolge und nicht eine der Assimilation. Mit ihren Schlussfolgerungen sind sie auf einer Linie mit zahlreichen Forschungen im Bereich der Sozial- und der interkulturellen Psychologie. BERRY (1991) beispielsweise kommt für die kanadische Situation zu Folgerungen, die jenen Hoffmann-Nowotnys entgegengesetzt sind (vgl. auch STEINER-KHAMSI, 1991a und 1991b, über die kanadische Politik des Multikulturalismus).

Hoffmann-Nowotny geht davon aus, dass die neuen Migrationen Leute mit niedrigem Bildungsstand in unser Land bringen, die zudem aus Kulturen stammen, die mit der unsrigen inkompatibel seien. Ihr Beitrag könne aus diesem Grund kein konstruktiver sein; es bestehe im Gegenteil die Gefahr, dass sich ein Subproletariat auf ethnischen Grundlagen herausbilde. Diese Thesen können als Rechtfertigung der Drei-Kreise-Politik gesehen werden, welche die Landesregierung verfolgt, aber auch des Abkommens von Schengen, welches von den Hilfswerken stark kritisiert wird. Neulich hat sich unter der Führung von Marie-Claire Caloz-Tschopp anlässlich eines Kolloquiums an der Universität Genf ein Netzwerk konstituiert, das über die Problematik «Gewalt und Asylrecht» nachdenken will.

Unter der Ägide der Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) hat Christiane Perregaux es unternommen, ein «manuel d'accueil et d'approches interculturelles en classe» abzufassen (PERREGAUX, 1994). Das Handbuch richtet sich an die Schulen aller Stufen der Suisse romande, und es ist zu hoffen, dass es innert Kürze

für die Deutschschweiz übersetzt werden wird. Dieser Schritt darf vielleicht als Zeichen dafür gewertet werden, dass sich der interkulturelle Ansatz langsam durchzusetzen beginnt. Das Handbuch wird ergänzt um ein Inventar ausgewählter pädagogischer Aktivitäten, das vom Genfer Service des élèves non-francophones (SENOF) zusammengestellt worden ist (MAGNIN HOTTELLER, S. ET AL., 1993). Übrigens gibt es gegenwärtig von Micheline Rey präsidierter Zusammenschluss von Lehrerinnen und Lehrern, Ausbilderinnen und Ausbildern, Forscherinnen und Forschern und anderen Bildungsverantwortlichen eine halbjährlich erscheinende mehrsprachige Publikation unter dem Titel InterDIALOGOS heraus; die Redaktion liegt in der Verantwortung von Vittoria Cesari. Diese Publikation, von der bisher zehn Nummern erschienen sind, will ein breites Publikum dazu anregen, sich Gedanken zu machen über die pädagogische und psychosoziale Bedeutung der Erziehung im plurikulturellen Kontext, über Erfahrungen und Versuche berichten wie auch den im interkulturellen Bereich Aktiven eine Bühne zur Verfügung stellen. Damit wird ein Netzwerk geschaffen, das die verstreuten denkenden und handelnden Ressourcen miteinander verknüpft. Die Redaktion von InterDIALOGOS ist für sich schon eine vielkulturelle und vielsprachige Werkstatt, denn sie fusst auf der Zusammenarbeit einer Vielzahl von Personen aus verschiedenen Sprachgebieten der Schweiz und aus verschiedenen Milieus.

Im übrigen hat Micheline Rey kürzlich ein Projekt zu Ende geführt, das vom Europarat unterstützt wurde und das sich mit allen interkulturellen Aspekten in der beruflichen Weiterbildung praktizierender Psychologen beschäftigt. Das Projekt mündete in ein Kolloquium, dessen Akten unterdessen erschienen sind (REY-VON ALLMEN, 1993b).

Eine prospektive Studie zur Berufsbildung der Jugendlichen, die sich momentan ohne legalen Status in der Schweiz aufhalten, wurde von einem Team durchgeführt, welchem Forscherinnen und Forscher der Universität Genf und des Centre de contact Suisses-Immigrés (CCSI) angehörten (LACK, SBRISSE, TOGNI & CATTAFI-MAURER, 1992). Dasselbe Team führt seit drei Jahren ein Aktionsforschungsprojekt in diesem Bereich durch. Dieses zielt auf die Entwicklung informeller Strategien ab, welche es solchen Jugendlichen erlauben sollen, sich den institutionellen Hindernissen zum Trotz eine berufliche Ausbildung zu erwerben. Ebenfalls in Genf wurde als Folge einer Studententagung zum Thema «Flüchtlinge und Bildung» eine Broschüre herausgegeben (BERTHOUD-AGHILI, CALOZ-TSCHOPP, PEREZ-MALDONADO, 1993), und am Institut universitaires d'études du développement (IUED) arbeitet eine interdisziplinäre Equipe seit einigen Jahren an der Thematik der Migrationen unter internationalen Gesichtspunkten, vor allem im Hinblick auf die Gebiete, wo diese Migrationen ihren Ausgangspunkt haben (SAUVIN-DUGERDIL & PREISWERK, 1993).

Im «Centre de formation et de recherche appliquée en psychologie et sciences de l'éducation» der Universität Neuenburg bringt ein Bildungsbaustein mit dem Titel

«Apprendre dans des contextes pluriculturels» für das dritte aufeinanderfolgende Jahr unter der Leitung von Vittoria Cesari und Anne-Nelly Perret-Clermont Kaderleute aus den Bereichen Erziehung, Soziales und paramedizinische Berufe aus der ganzen Schweiz zusammen. In diesem Zusammenhang bestätigt sich wieder und wieder die Nützlichkeit vertieften psychologischen und sozialen Wissens für die Praktikerinnen und Praktiker, die weiterhin zu Rande kommen wollen mit den komplexen und anforderungsreichen emotionellen und gesellschaftlichen Problemen, denen sie sich zu stellen haben; zum anderen bestätigt sich aber auch die Wünschbarkeit einer systematischeren «Thesaurisierung» der Erfahrungen im praktischen Bereich, welche möglich wird, wenn diese Erfahrungen Gegenstand der Analyse und der schriftlichen Weitergabe werden.

Was den Hochschulbereich betrifft, kommt der erwähnte Bericht von Berthoud-Aghili und Caloz-Tschopp (1993) unter anderem zum Schluss, es seien Lehrstühle für interkulturelle Erziehung an den Universitäten der Deutschschweiz einzurichten, wo gegenwärtig bloss vereinzelte Vorlesungen oder Seminare angeboten werden. Im Rahmen dieser Seminare führt an der Universität Bern gegenwärtig Cristina Allemann-Ghionda ein vom Nationalfonds gefördertes Projekt durch zum Thema «Migration und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften: europäische Modelle im Wandel».

In Genf existiert ein Lehrstuhl für interkulturelle Ansätze im Bildungsbereich. Der Inhaber dieses Lehrstuhls, Pierre Dasen, hat bei der Bereitstellung von Lehrbüchern über interkulturelle Psychologie mitgewirkt (BERRY, POORTINGA, SEGALL, DASEN, 1992; SEGALL, DASEN, BERRY, POORTINGA, 1990); er ist ebenfalls der Verfasser einiger Texte, die den möglichen Beitrag dieser Disziplin wie auch anderer Sozialwissenschaften an eine auf interkulturelle Bildung ausgerichtete Lehrerbildung beschreiben (DASEN, 1991, 1992, 1993b). Weitere Arbeiten von Dasen und seinen Mitarbeitern beziehen sich auf das Alltagswissen; sie wurden entweder aus einem Blickwinkel kognitiver Anthropologie (WASSMANN & DASEN, 1993, 1994, in Vorbereitung) oder aus einer Perspektive der gesellschaftlichen Vorstellungen (SCHURMANS & DASEN, 1992) angegangen. In neuerer Zeit haben sich zwei Dissertationen mit den Beziehungen zwischen den «traditionellen», «lokalen» Wissensbeständen und den Erfordernissen einer neuzeitlichen landwirtschaftlichen Ausbildung von Bauern in Tunesien bzw. Zaire auseinandergesetzt (AKKARI, 1992; TSHINGEU, 1993).

II. Auf dem Weg zu einem Paradigmenwechsel?

Die im Hier und im Dort ablaufenden Prozesse, das Hergebrachte und das zu Unterrichtende, das Lokale und das vorgeblich Universelle stellen sich oft als ähnlicher heraus, als man es hätte erwarten können. Ein vertieftes Studium der

menschlichen Realität erlaubt es, zunehmend Abstand zu gewinnen von den ersten, ebenso unreflektierten (oder vom Unbewussten gesteuerten) wie defensiven Reaktionen, welche die Begegnung mit psychologischer, gesellschaftlicher, kultureller, geographischer oder geschichtlicher Andersartigkeit hervorruft; sie erlaubt die Wahrnehmung mehr struktureller Schichten des Wirklichen. Wie entwickeln sich, angesichts der Beziehungen zwischen der Schule und dem Migrationsphänomen, die Einstellungen der Bildungswissenschaften zur Problematik?

1. Von den «Schwierigkeiten» der Schüler zu ihren «Verschiedenheiten»

Zuerst einmal rufen die Kollisionen zwischen der Unterrichtspraxis und den Kindern fremdländischer Herkunft Interpretationen hervor, die in eine Terminologie der «spezifischen Schwierigkeiten» von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenkreisen gefasst sind, vor allem hinsichtlich sprachlicher Probleme und affektiver Beziehungen mit der Schule. Von dieser letzteren wird angenommen, sie sei unfähig, mit den Kindern fremdländischer Herkunft angemessen zu kommunizieren, und dies scheint aus einem bestimmten Blickwinkel heraus auch logisch, da ja sprachliche und identitätsbezogene Unterschiede bestehen. Die ebenso logische Reaktion einer ihrer Verantwortung bewussten Behörde ist, unterstützende Massnahmen zu treffen (Auffangklassen, Stützkurse usw.). Entsprechende Anstrengungen stossen jedoch rasch an ihre Grenzen: es ist nicht einfach, zu helfen. Die «Andersheit» lässt sich nicht durch sprachlichen oder anderen Zusatzunterricht «kompensieren». Die Asymmetrie der Beziehungen ist eine schlechte Tarnung für ein ungenügendes Kennen und Anerkennen des jeweils anderen, wobei die Erkenntnisdefizite auf seiten des Einheimischen oft grösser sind als jene des Zugereisten.

Ein Innewerden dieser Probleme kann dazu führen, dass man sich für die «Verschiedenheiten» zu interessieren beginnt ... aber wie sind sie zu bewerten? Soll man von Reichtum durch Mehrsprachigkeit sprechen? Von neuen kulturellen Perspektiven? Von der den Einheimischen sich bietenden Chance, sich als Bürger einer Welt zu entdecken, die weder an der Dorf- noch der Kantonsgrenze endet? Von der Chance, das relativieren zu dürfen, was einem in der eigenen Kindheit als unabänderlich dargestellt worden ist? Obgleich sich die «Verschiedenheiten» weder fassen noch verabsolutieren lassen, so wird doch deutlich, dass der Ethnozentismus der Institution Schule gewisse, von MONTEIL (1989) präzise beschriebene Mechanismen von sozialer Wahrnehmung, Kategorisierung und Kausalattribution verstärkt, welche, indem sie Schülermerkmale in den Vordergrund stellen und für die Misserfolge verantwortlich machen, die Aufmerksamkeit von der Funktionsweise der Schule und der Pädagogik ablenken. In diesem Prozess der Kausalattribution,

welcher das pädagogische Handeln weisswäscht und den Schüler anschwärzt, erkennt man Mechanismen, die schon in den Beziehungen zwischen «normierten Erwachsenen und andersartigen Kindern» (MARC, 1989) beschrieben worden sind, insbesondere mit Hinblick auf die Kinder aus Arbeiterkreisen oder aus ländlichen Gebieten, wo andere Normen Gültigkeit haben als jene der Mittelklasse, denen sich die Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet fühlen.

Ist es nützlich, die Welt der Arbeiterschicht und jene der Migranten nebeneinanderzustellen, um die soziopolitischen Implikationen in der Funktionsweise des Schulapparats herauszuarbeiten? Gewisse Mechanismen sind offensichtlich dieselben. Weshalb die kulturellen Unterschiede stärker hervorheben als jene der Sozialschicht? Gewiss, die Schule hat es nie verstanden, der «Volkskultur» den gebührenden Platz einzuräumen; sie hat im Gegenteil daran gezweifelt, dass es etwas gibt, das diesen Namen verdienen würde, und noch weniger hat sie an einen allfälligen Nutzen dessen geglaubt, was – mehr oder weniger abwertend – unter dem Begriff der Volkskultur subsumiert wurde. Ganz im Gegenteil, die Schule hat sich daran gewöhnt, jede von der ihren abweichende Kultur und deren Inhalte als «vorwissenschaftlich», folkloristisch, dem modernen, aufgeklärten Bewusstsein abträglich zu betrachten: die Schule funktioniert aufgrund der Überzeugung, ihr Wissen (jenes ihrer Lehrbücher, jenes, das sie an ihren Prüfungen abfragt) sei das Wissen schlechthin, und dies im Bereich der Tatsachen wie in jenem der Werte. A priori gibt es deshalb wenig Raum in der Schule für den Ausdruck andersartiger soziokultureller Erfahrung. Ausnahmen dürfen gemacht werden, wo die Andersartigkeit auf exotische Wurzeln zurückgeführt werden kann und somit für die Legitimität der heimischen Gebräuche keine Bedrohung mehr darstellt. So gesteht man noch relativ bereitwillig ein, es gebe «andere Hochkulturen» (ohne dass man sich allerdings die Mühe nähme, sie genauer zu untersuchen); in den letzten Jahren hat eine gewisse Popularisierung ethnologischer Literatur dazu beigetragen, dass auch bisher als «primitiv» verschrien Volksgruppen eine durchaus ausdifferenzierte Kultur zugestanden wird; ins Curriculum hat dergleichen aber noch längst keinen Eingang gefunden. Die ethische Frage des «Respekts für das Fremde» bekommt durch diese Entwicklungen neues Gewicht – die Schule aber, einzig legitime Vermittlerin des Wissens, verharret pädagogisch wie politisch in ihrer sozial wie kulturell ethnozentrischen Attitüde.

Der Begriff des Respekts hat das grosse Verdienst, zur Anerkennung der Existenz des Anderen einzuladen. Seine Verwendung wird ambivalent, wenn er dazu verleitet, das Nichtwissen davon, was dieses Andere ist, zu verschleiern oder gar zu legitimieren. Immerhin eröffnet der Begriff des Respekts einen Raum, in dem ein Dialog und

Kommunikation möglich werden: Grundvoraussetzungen jeglichen pädagogischen Handelns.

Die Entdeckung des Anderen, begleitet von der Frage «Wer bist du?», führt zur Frage «Wer bin ich?», einem Bumerang-Effekt also, der nach dem Wort Bourdieus «den Begiesser zu einem Begossenen» werden lässt («l'arroseur arrosé»). Nun ist es leider nicht so, dass diese Frage, «Wer bin ich?», von jedermann als bereichernd empfunden und mit friedfertigem Gemüt angegangen werden kann, wie es zu wünschen wäre. Sie kann als schmeichelhaft empfunden werden; sie kann zu Stolz führen, der sich in destruktiven Verhaltensformen äussert; sie kann als grausam und unerträglich empfunden werden und dazu führen, dass alles verdrängt wird, was an sie erinnert, ja dazu, dass der Gefragte alles möglichst verneint oder zerstört, was daran erinnert, dass es «anderes» gibt.

2. Verschieden, aber im Grunde genommen ähnlich?

«Wer bin ich?» Die Frage kann zum Versuch führen, sie in der menschlichen Beziehung zum anderen zu vertiefen – und dies um so mehr, als die Andersartigkeit ja auch immer die Chance der Komplementarität in sich birgt. Dieselbe Frage, in ihrer kollektiven Form, «Wer sind wir?», provoziert ebenfalls Gruppenstolz, oder auch Ängste, wenn die Dimension der Komplementarität nicht die herausragende ist: Traumata von nationalistischen und totalitären Sackgassen in einem Europa, das sich schwertut, gleichzeitig die Individualrechte anzuerkennen und die affektive und gesellschaftliche Verwurzelung der Individuen – man denke nur an die blutigen Konflikte im ehemaligen Jugoslawien, ein paar hundert Kilometer weit weg ... Weder ein geographisches Gebiet noch eine Sprache noch eine Konfession, kein Element für sich allein vermag eine Gemeinschaft zu definieren, ohne gleichzeitig den (reellen oder potentiellen) Ausschluss von Elementen nach sich zu ziehen, welche – bewusst oder unbewusst – aufgrund gemeinsamer Merkmale doch auch als integrale Bestandteile der eigenen kollektiven oder individuellen Identität wahrgenommen werden.

Die Bündelung der Aufmerksamkeit auf die Verschiedenheit bietet manchmal Schutz – zumindest für eine gewisse Zeitspanne. Aber sie bringt Widersprüche und Ungerechtigkeiten mit sich, wenn man die Gesamtheit der Akteure im Bildungsgeschehen betrachtet. So haben zum Beispiel die «corsi di lingua e di cultura», welche die italienischen Konsulate anbieten und denen die Schule offiziellen Raum gewährt, eine gewisse Aufwertung der italienischen Identität zur Folge – aber dieselbe Wohltat ist den italienischsprachigen Schweizerbürgern verwehrt. Ein anderes Beispiel: die Furcht vor Stigmatisierung und Gettoisierung, die gewisse sich ihrer Andersartigkeit bewusste Personen dazu führt, wenn nicht Assimilations-, so zumindest Dissimula-

tionsstrategien zu verfolgen, um sich einen minimalen Grad an Integriertheit zu bewahren. Der Respekt vor der Andersartigkeit kann auch zu einer Verdinglichung dieser letzteren führen und die Wirklichkeit (oder doch zumindest die Wahrnehmung davon) in windschiefen Trugbildern zementieren, womit die ideologischen Gräben vertieft, die Konfliktualität der Beziehungen verschärft und Akte von Aggressivität angeheizt werden, statt dass die Unterschiede in ihrer lebendigen Dynamik belassen werden und damit wandelbar bleiben können.

Die Gefahr ist stets die gleiche: eine mystifizierende Vereinfachung der Wirklichkeit. Die Wahrnehmung «des Unterschieds» polarisiert die Verhaltensweisen, dichotomisiert die Welt («hier das Gute, anderswo das Übel») und verunmöglicht den kreativen Umgang mit Gefühlen von Verunsicherung und Ambivalenz. Das seelische Wesen des Menschen wächst aber gerade an dieser genetischen Spannung zwischen dem Durst nach Autonomie und dem Hunger nach Beziehungen, im Schmelztiegel all der Mehrdeutigkeiten, deren jede zu persönlicher wie auch zu gesellschaftlicher Entwicklung herausfordert.

3. Die Dialektik der Bezüge zwischen Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten

Wenn man das doppelköpfige Begehren nach Ähnlichkeit *und* nach Andersartigkeit als grundlegend für die sozialen Identitäten und Beziehungen nimmt, so öffnet sich das Feld für neue Paradigmata. Die *symbolischen Vermittlungen* in ihrer Bedeutung für die Strukturierung des gesellschaftlichen Lebens wie auch der individuellen Lebensverläufe treten ins Blickfeld: Sprachen, Rituale, Leitfiguren, Mythen, kulinarische Gepflogenheiten, Traditionen der Bekleidung usw.; gleichermassen sind auch Wissensbestände und Handlungsmuster symbolische Instrumente, welche die innerfamiliären Beziehungen zwischen den Generationen und zwischen den Geschlechtern, die Wohn-, Solidaritäts-, Handels- und Industriebeziehungen usw. vermitteln und regulieren.

Der Bildungsforschung eröffnen sich damit neue Horizonte: welche Rolle spielen kulturelle Tradierungen für die kognitive, affektive und soziale Entwicklung nicht nur der Kinder und Jugendlichen, sondern der betroffenen Gruppen in ihrer Gesamtheit? Wie wirken sich die Schocks der Migration und der Bedingungen, unter denen sie sich vollzieht, auf die psychologische Strukturierung der von ihr Betroffenen aus? Welche Übertragungen und Gegenübertragungen werden durch diese stark emotionell befrachteten Erlebnisse ausgelöst? Wie verändern sich die individuellen und kollektiven Lebensentwürfe als Reaktion auf diese Umstände? Was geschieht genau im Falle einer Integration in die schweizerische Gruppe (CENTLIVRES, 1990)? Und

schliesslich: welches war bisher die Rolle der Bildungsagenturen in diesen Umständen, und was könnten ihre Aufgaben sein?

Und wenn die Begegnung mit dem Fremden an sich die Frage der Identität provoziert: handelt es sich damit a priori um einen Ansturm auf eine Festung, wo es nur noch um die Frage geht, wer siegt und wer unterliegt? Die Geschichte hält viele Beispiele bereit, wie ein solchermassen beschränkter Denkansatz in blutgetränkten Sackgassen endete. Oder lassen sich übergeordnete Bezugspunkte entwickeln, die erlauben, das Eigene und das Fremde gedanklich zu integrieren? Ethnologen, Sozialpsychologen, Psychoanalytiker und Vertreter zusätzlicher Disziplinen haben gezeigt, wie sehr Individuen wie Gruppen vom doppelten Strom der Identifikation und der Unterscheidung durchquert werden. Diese Dynamik geht durch Phasen relativer Ruhe, die jederzeit durch neue Herausforderungen in Frage gestellt werden können, in einer Dialektik des Abbruchs und der Wiederherstellung von Austauschbeziehungen. Diese Dialektik ist konstitutiv für die Person, für ihre Beziehungen und für ihre Kultur. So hat etwa BOURDIEU (1979), in bezug auf die französische Gesellschaft als ganze, die Bedeutung der symbolischen Vermittlungen im Spiel der gesellschaftlichen Differenzierungen und ihrer identitätsbezogenen Implikationen abgehandelt. Auf einer anderen Ebene der Betrachtung beschreibt CODOL (1985, 1987) den Wunsch, anerkannt zu werden und anerkannt zu sein, möglichst als *primus inter pares*, geschützt durch die Ähnlichkeit mit den anderen und gleichzeitig von ihnen positiv abgehoben. DESCHAMPS (1980), TAJFEL (1982), DOISE (1976, 1982), MOSCOVICI & DOISE (1992), MONTEIL (1989), PERRET-CLERMONT (1986) und andere haben aufgezeigt, wie das Spiel der Beziehungen auf dem einen Feld zu einer symbolischen Vereinheitlichung führt und im selben Zug auf einem anderen zu einer Differenzierung, als sollte eine Dialektik geschützt werden, die gleichzeitig die Bestätigung der Individualität erlaubt und die Reproduktion der Beziehungssysteme.

4. Sich selber fremd?

Der gegenwärtige Stand der Diskussion über die Probleme der Bildung im pluri-kulturellen Kontext der Schweiz spielt sich vor einem dreifachen Hintergrund ab:

- einmal in der Wirklichkeit eines mehrsprachigen Bundesstaates, der *de facto* verschiedene Ebenen kennt, auf denen die ihn konstituierende Vielfalt der Kulturen eine Antwort erhält: Bildungssysteme, die von einem Kanton (oder Halbkanton) zum andern variieren; Sprachterritorialität (mit dem Sonderfall einiger zweisprachiger Städte an der Sprachgrenze); Unterscheidung zwischen «Landessprachen» und «Amtssprachen»; gleichzeitige Verwendung verschiedener Sprachen bei Verhandlungen von Instanzen auf Bundesebene (jeder/jede drückt sich im Prinzip in der Sprache jener Region aus, die er/sie vertritt, und sollte die anderen Sprachen verstehen);

- sodann, in diesem Staateingebilde mit seinen komplexen Funktionsmechanismen und seiner von alters her gegebenen kulturellen Vielfalt, angesichts starker «Bevölkerungskontingente», die erst in jüngerer Zeit hierhergekommen sind, aus anderen geschichtlichen und geographischen Verhältnissen stammen und Gebräuche, Identitäten und Sprachen mitgebracht haben, die institutionell weniger Anerkennung geniessen;
- und schliesslich in der internationalen Umgebung eines Europa, das daran ist, sich selbst zu gebären, mit Problemen des Umgangs mit Multikulturalität analog zu jenen, mit denen sich die Schweiz schon seit langem konfrontiert sieht.

Wer die öffentlichen Debatten, die Entscheidungsfindungsprozesse und das emotionelle Engagement von Individuen wie von Gruppen beobachtet, wird sehen, dass die Elemente dieses dreifachen Hintergrunds in Wechselwirkungen stehen, welche die gedankliche Erfassung der Problematik keinesfalls erleichtern. Dennoch handelt es sich dabei um eine absolut vordringliche Aufgabe: Die wirtschaftliche Rezession, der Export von Arbeitsplätzen im Produktionsbereich, die damit einhergehende steigende Arbeitslosigkeit und andere Quellen von Unzufriedenheit könnten nur allzu leicht in der Pseudoproblematik des «kulturellen Unterschieds» Lösungen und Wege finden, wo «Dampf abgelassen» werden kann; Lösungen, deren Gefährlichkeit gerade in ihrer Einfachheit besteht.

Und so muss sich die Anstrengung einmal mehr auf das Bewusstwerden und Bewusstmachen der schöpferischen Dynamik von Interdependenzen und Komplementaritäten richten, wenn die Kräfte der Zerstörung und der Selbstzerstörung gebannt werden sollen.

Dem anderen bei sich Zutritt zu gewähren, und dies nicht um ihn zu assimilieren, sondern um mit ihm eine Beziehung einzugehen – dies heisst paradoxerweise auch zu sich selber zu kommen.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1986): Vers une pédagogie interculturelle. – Paris: Sorbonne

Ackermann-Liebrich, Ursula; Ernst, Cécile; Mohler, Beat (1992): Italienerkinder in einem deutschschweizerischen Schulsystem. – Zürich: Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)

Akkari, Abdeljalil (1993): La modernisation des petits paysans: une mission impossible? – Tunis: Education et Cultures

Alber, J.-L.; Py, Bernard (1986): Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle. (In: *Etudes de linguistique appliquée*, 61. Jg, S. 78-90)

Allemann-Ghionda, Cristina (1988): Ausländische Kinder, Jugendliche und Erwachsene im schweizerischen Bildungswesen. – Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (*Serie Forschungspolitische Früherkennung*)

Allemann-Ghionda, Cristina (1990): Forschungsbericht zur Fallstudie OECD/CERI betreffend das Centro Pedagogico-Didattico in Bern. – Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft; Sekretariat EDK

Allemann-Ghionda, Cristina (1993a): Interkulturelle Erziehung in einem multikulturellen Europa, Diskussion an einem Wendepunkt? (In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3/1993)

Allemann-Ghionda, Cristina (1993b): Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung in der Praxis des schweizerischen Bildungswesens. Eine Übersicht über Innovationen. – Bern: EDK [Dossier zur Tagung Inter 93]

Allemann-Ghionda, Cristina (in Vorbereitung): Bildung und Forschung in der mehrsprachigen und multikulturellen Schweiz, Paradoxien und Desiderata. (In: *Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.): Inter 93 Education en contexte plurilingue et pluriculturel, actes du colloque à l'Université de Berne, 18-20 mars 1993.* – Bern: Lang)

Allemann-Ghionda, Cristina; Franceschini, Rita; Mordasini, Dario (1988): Chi siamo? Un ritratto di corsisti adulti emigrati. – Basel: ECAP

Allemann-Ghionda, Cristina; Lusso-Cesari, Vittoria (1988²): Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern: Ursachen, Massnahmen, Perspektiven. – Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [auch in italienisch und französisch]

Allemann-Ghionda, Cristina; Meyer Sabino, Giovanna (1992): Donne italiane in Svizzera. – Locarno: Dadò

Allemann-Ghionda, Cristina; Rovere, G. (1976): L'insegnamento del tedesco a lavoratori italiani in Svizzera, introduzione di dati sociolinguistici in un modello glottodidattico. (In: *Mélanges C.-Th. Gossen.* – Bern: Francke, S. 51-65)

Amnesty International (1987): Droit d'asile, droits de l'homme. – Bern: Amnesty International

Amos, Jacques (1984): L'entrée en apprentissage, capital scolaire et marché de l'apprentissage à Genève (1970-1981). – Genf: Service de la recherche sociologique (*Cahier SRS Nr. 20*)

Anderegg, B.; Zanovello-Müller, M. (1986): Bibliographie mit Inhaltsangaben zum Deutscherwerb von Arbeitsmigranten. – Zürich: Deutsches Seminar der Universität [Seminararbeit]

Angehrn-Gharbi, T. (1988): Integration durch Konfliktbewusstsein. (*In: Schweizerische Lehrerzeitung, 1988, 13. Jg., S. 37-39*) [Sondernummer zum Thema interkulturelle Erziehung]

Antunes, S.; Guldin, R.; Juaran, J.; Kopp, E.; Malak, M.; Sommer, E. (1989): siehe EKA (1989)

Apothéloz, D.; Bysaeth, L. (1981): Attitudes linguistiques: résultats d'une enquête. (*In: Tranel 2/1981, S. 69-90*)

Auer, A. (1990): L'Etat de droit, sens et non-sens d'un concept prétentieux. (*In: Plädoyer, 2. Jg, S. 55-60*)

Baetens Beardsmore, H. (1986²): Bilingualism: Basic Principles. – San Diego: College Hill Press

Bain, Daniel (1979): Orientation scolaire et fonctionnement de l'école. – Bern: Lang

Bain, Daniel (1992): Et si le résumé n'existait pas ...? (*In: Charolles, M.; Petitjean, A. (Hrsg.): L'activité résumante, le résumé de texte, aspects didactiques. – Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université*)

Bain, Daniel; Schnewly, Bernard (1987): Vers une pédagogie du texte. (*In: Français aujourd'hui, 79 Jg., S. 13-24*)

Balmer, Katrin; Gonon, Philipp; Straumann, Martin (1986): Innovation und Qualifikation. – Aarau: Sauerländer

Banks, J. A.; Lynch, J. (Hrsg.) (1986): Multicultural Education in Western Societies. – London: Holt

Bardet-Bloch, A.; Bolzman, C.; Fibbi, R.; Gaberel, P. E.; Garcia, C.; Valente, L. (1988): Les associations d'immigrés: repli ou participation sociale? Le cas de Genève. (*In: Gremig/CCSI, Genf, S. 1-79*)

Barik, H. C.; Swain, M. (1976): A Longitudinal Study of Bilingual and Cognitive Development. (*In: International Journal of Psychology, 11. Jg., S. 251-263*)

Barkowski, H. (1984): Interkulturelles Lernen oder die Mauer im eigenen Kopf, Überlegungen nach einem Jahrzehnt Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. (*In:*

Essinger, H.; Ucar, A. (Hrsg.): *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*. – Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, S. 166-186)

Batelaan, P.; Gundara, J. S. (1991): L'éducation interculturelle: bibliographie choisie: introduction. (In: *Bulletin du Bureau international d'éducation*, 65 Jg., Nr. 260, S. 18-28)

Baur, R. S.; Meder, G. (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. (In: *Diskussion Deutsch*, 106. Jg., S. 119-135)

BBW [Bundesamt für Bildung und Wissenschaft] (1992): *De l'éducation des enfants de migrants à l'éducation interculturelle: les activités des organisations internationales*: Conseil de l'Europe, Communauté européenne, OCDE, Unesco. – Bern: BBW

BBW [Bundesamt für Bildung und Wissenschaft]; EDK (1990): *Rapport de recherche sur l'étude de cas OECD/CERI relative au Centro pedagogico-didattico de Berne*. – Bern: BBW/EDK

Belke, Gerlinde (1986): Schulpolitische Voraussetzungen und sprachdidaktische Konsequenzen einer zweisprachigen Erziehung. (In: *Diskussion Deutsch*, 90. Jg., S. 379-388)

Bernath, Walter; Wirthensohn, Martin; Löhner, Erwin (1989): *Jugendliche auf dem Weg ins Berufsleben*. – Bern: Haupt (*Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich*, Band 6)

Berry, J. W. (1991): *Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*. – Ottawa: Conseil économique du Canada (*Document de travail* 24)

Berry, J. W. ; Poortinga, Y. H.; Segall, M. H.; Dasen, P. R. (Hrsg.) (1992): *Cross-cultural psychology, research and applications*. – Cambridge: Cambridge University Press

Bersier, R. (1985): *Droit d'asile et statut du réfugié en suisse*. – Lausanne: Centre social protestant

Berthoud-Aghili, Novine (1989): Des écoliers en exil. (In: *Journal de l'enseignement primaire*, 22. Jg., S. 5-7)

Berthoud-Aghili, Novine; Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1993): *La Suisse de demain et la mobilité des populations: nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation*. – Genf: FPSE, Université (*Cahiers* 68)

Berthoud-Aghili, Novine; Caloz-Tschopp, Marie-Claire; Perez-Maldonado, S. (Hrsg.) (1993): *Réfugiés et formation*. – Genf: FPSE, Université (*Cahiers* 69)

Berthoud-Aghili, Novine; Perez-Maldonado, S. (1993a): *Femmes rurales réfugiées et formation en Amérique latine*. (In: *Berthoud-Aghili, Novine; Caloz-Tschopp, Marie-Claire; Perez-Maldonado, S. (Hrsg.) (1993): S. 90-102*)

Berthoud-Aghili, Novine; Perez-Maldonado, S. (1993b): Espace de rencontre et de formation interculturelle, le Centre Camille-Martin à Genève. (In: *Berthoud-Aghili, Novine; Caloz-Tschopp, Marie-Claire; Perez-Maldonado, S. (Hrsg.) (1993): S. 102-115*)

Besse, H. (1987): Langue maternelle, seconde et étrangère. (In: *Le français aujourd'hui, 78. Jg., S. 9-15*)

Béziers, M.; van Overbeke, M. (1968): Le bilinguisme: essai de définition et guide bibliographique. – Louvain: Institut de langues vivantes (*Cahiers de l'Institut de langues vivantes*)

BFS [Bundesamt für Statistik] (verschiedene Jahrgänge): Schülerstatistik. – Bern: BFS

BFS [Bundesamt für Statistik] (1988): Schülerstatistik: Schüler und Studenten (total) nach Schulstufe, Schultyp und Heimat 1990/1991. – Bern: BFS

BFS [Bundesamt für Statistik] (1991): Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Bildungssystem der Schweiz. – Bern: BFS (*Amtliche Statistik der Schweiz, Nr. 318*)

BFS [Bundesamt für Statistik]; CESDOC; EDK (Hrsg.) (1985): Morgen ... wieviele Schüler? = Demain ... combien d'élèves? – Genf: CESDOC

BFS [Bundesamt für Statistik]; Zentrales Ausländerregister (1989): Die Ausländer in der Schweiz: Bestandsergebnisse = Les étrangers en Suisse: Effectifs, Dezember 1988. – Bern: BFS

Birchmeier, Georg (1985): Die bikulturelle Situation italienischer Fremdarbeiterkinder. Eine Untersuchung über die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur von italienischen Fünftklässlern im Kanton Zürich. – Zürich: Psychologisches Institut der Universität [unveröffentlichte Lizentiatsarbeit]

Bloomfield, L. (1935): Language. – London: Allen & Unwin

Bois, P. (1988): Procédures applicables aux requérants d'asile. (In: *Revue suisse de jurisprudence, 5. Jg.*)

Bolzmann, C. (1988): L'exil: de la rupture extrême du lien social à l'élaboration de nouvelles formes de la vie quotidienne. [Communication au XIIIe colloque de l'AISLF, Genf]

Bolzmann, C. (1992): Violence politique, exil et politique d'asile: l'exemple des réfugiés en Suisse. (In: *Revue suisse de sociologie, 3/1992, S. 675-693*)

Bolzmann, C.; Fibbi, R.; Garcia, C. (1988): Le défi identitaire: les associations d'immigrés: quelques exemples en Suisse. (In: *Sociologie du Sud-Est, 55-58, S. 173-194*)

Borkowsky, Anna (1991): Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Bildungssystem der Schweiz. – Bern: Bundesamt für Statistik

- Borrelli, M. (1979): Fremdarbeiter, Gastarbeiter, Arbeitsemigranten: Ökonomie und Politik. – Stuttgart:
- Borrelli, M. (Hrsg.) (1986): Interkulturelle Pädagogik: Positionen, Kontroversen, Perspektiven. – Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider
- Borrelli, M.; Hoff, G. (Hrsg.) (1988): Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. – Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider
- Bory, V. (1987): Dehors: de la chasse aux italiens à la peur des réfugiés: 1886-1986. – Lausanne: Favre
- Bottani, A.; Gilliéron, C.-L.; Waeber, M. (1989): Parler en jeu. – Bern: EKA [9 Themenhefte und Lehrerhandbuch]
- Bourdieu, Pierre (1977): L'économie des échanges linguistiques. (In: *Langue française*, 34. Jg., S. 17-34)
- Bourdieu, Pierre (1979): La distinction: critique sociale du jugement. – Paris: Minuit
- Bourdieu, Pierre (1980): Le sens pratique. – Paris: Minuit
- Bourdieu, Pierre (1982): Ce que parler veut dire. – Paris: Fayard
- Bourdieu, Pierre (1984): Espace social et genèse des «classes». (In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52/53, S. 3-12)
- Bourgain, D. (1990): Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. (In: *Schneuwly, B. (Hrsg.): Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du 4e colloque international de didactique du français langue maternelle.* – Neuenburg: Delachaux & Niestlé)
- Bovard, A. (1989): La mise en œuvre du droit international public dans les droits internes: l'application en droit interne suisse des conventions internationales en matière de protection des réfugiés. – Genf: Universität Genf
- Bronckart, Jean-Paul (1992): Lenguaje como acción: por un nuevo paradigma psicolingüístico. (In: *Anuario de psicología*, 54. Jg., S. 3-48)
- Bronckart, Jean-Paul; Bain, Daniel; Schneuwly, Bernard; Davaud, Clairette; Pasquier, Auguste (1985): Le fonctionnement des discours. – Neuenburg: Delachaux & Niestlé
- Brookover, W. (1987): Distortion and Overgeneralization are No Substitutes for Sound Research. (In: *Phi Delta Kappan*, Nov. 1987)
- Bundesamt ... siehe BBW [Bundesamt für Bildung und Wissenschaft] oder BFS [Bundesamt für Statistik]
- Burling, R. (1978): Language development of a Garo and English-speaking child. (In: *Hatch, E. M. (Hrsg.): Second Language Acquisition.* – Rowley: Newbury House)

- Burt, M; Dulay, H; Finocchiaro, M. (Hrsg.) (1977): Viewpoints on English as a Second Language. – New York: Regents
- Calame, C. (1989): Pratiques discursives de l'asile. (In: *Revue suisse de sociologie*, 1. Jg., S. 75-94)
- Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1988a): Le droit d'asile en Suisse: la deuxième révision de la loi sur l'asile, de la loi sur le séjour et l'établissement des étrangers, de la loi fédérale instituant des mesures destinées à améliorer les finances fédérales. (In: *Documentation réfugiés*, 49. Jg., S. 18-32)
- Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1988b): Constructions et affrontements de références dans un dossier d'asile. (In: *Cahiers du Département des langues et des sciences du langage*. – Lausanne: Universität Lausanne, S. 157-189)
- Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1989-1990): Constructions de l'identité de l'Autre et de l'identité de Soi: analyse sémiotique de discours officiels d'«accueil» de requérants d'asile. (In: *Ethnologica Helvetica*, 13./14. Jg., S. 395-421)
- Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1990): Le droit d'asile modélisé par l'informatique. (In: *Equinoxe*, 3. Jg., S. 150-169)
- Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1991): La Suisse: terre de refoulement(s). (In: *Le Pouvoir suisse*. – Lausanne: Aire)
- Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1992): La philosophie et la mobilité des populations: pistes pour une participation de la philosophie à une démarche interculturelle. (In: *Commission nationale suisse pour l'Unesco (Hrsg.): Comment traiter le phénomène migratoire à l'école*. – Bern: Nationale Schweizerische Unesco-Kommission)
- Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1993a): Socrate et le marché de l'asile. (In: *Berthoud-Aghili, Novine; Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1993): La Suisse de demain et la mobilité des populations: nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation*. – Genf: FPSE, Universität [Cahiers 68])
- Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1993b): Quand on pense, quand on fait «interculturel» aujourd'hui ... (In: *Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (1993): Forschung und Entwicklung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schweiz*. – Aarau: SKBF/CSRE)
- Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1993c): Le racisme: une question de préoccupation et de recherche pour les sciences de l'éducation? (In: *Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.) (in Vorbereitung): Inter 93. Education en contexte plurilingue et pluriculturel, actes du colloque à l'Université de Berne, 18-20 mars 1993*. – Bern: Lang)
- Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1993d): Le plaisir de l'action, l'aventure de la pensée. (In: *Dasen, Pierre (Hrsg.): Arrêt sur changements*. – Genf: Universität, FPSE, S. 15-30 [Document de travail 32])

Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1993e): La Suisse: un rôle actif dans le «laboratoire Schengen». (In: *Plein droit. Paris, S. 15-19 [Revue du GISTI, Nr. 20]*)

Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1993f): Un même monde ou deux mondes, dont un monde à part? A propos de lieux, de mobilité de population. (In: *Sauvain, C.; Preiswerk, Y. (Hrsg.): Vers un ailleurs prometteur: l'émigration, une réponse à une situation de crise? – Paris: Presses universitaires de France; Genf: IUED, S.121-129*)

Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1993g): Le modèle des trois cercles, un enjeu de civilisation. (In: *Europe: montrez patte blanche. – Genf: CETIM*)

Caloz-Tschopp, Marie-Claire (1993h): A propos de «sécurité intérieure»: Le rêve d'une démocratie ... sécuritaire et la manipulation de l'angoisse. (In: *Europe: montrez patte blanche. – Genf: CETIM*)

Caritas (1990): Türkische Muslime in der Schweiz und Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit in der Schweiz. – Luzern: Caritas

Castelnuovo Frigessi, Delia (1979): La condition immigrée. – Lausanne: Editions d'En Bas

Catani, Maurizio (1983): L'identité et les choix relatifs aux systèmes de valeurs. (In: *Peuples méditerranéens, Nr. 24*)

Cattafi-Maurer, F.; Cattafi, F. (1991): Approche interculturelle en pédagogie des pratiques interculturelles à l'école primaire genevoise. – Genf: Universität, FPSE [Lizentiatsarbeit]

CDCC [Conseil de la coopération culturelle] (1986): siehe Europarat (1986)

Centlivres, P.; et al.: Devenir suisse. Adhésion et diversité culturelle des étrangers en Suisse. – Genf: Georg

CESDOC [Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation]; Imhof, Edith (1988): Die Schulung der Fremdarbeiterkinder in der Schweiz. Zusammenstellung von kantonalen Bestimmungen, Empfehlungen, Massnahmen, Informationen. – Genf: CESDOC

CESDOC; EDK; BFS (Hrsg.) (1985): siehe BFS [Bundesamt für Statistik]; CESDOC; EDK (Hrsg.) (1985)

Chevalier, J.-C. (1972): La grammaire générale et la pédagogie au XVIIIe siècle. (In: *Le français moderne, 1/1972, S. 45-46*)

Codol, J. P. (1975): On the So-called «Superior Conformity of the Self» behaviour. Twenty experimental investigations. (In: *European Journal of Social Psychology, 5. Jg., S. 457ff.*)

- Codol, J. P. (1987): Comparability Incomparability Between Oneself and Other: means of differenciation and comparison reference points. *(In: Cahiers de psychologie cognitive, 7. Jg., S. 87-105)*
- Colbois, S. (1989): Le droit de résistance: Kant et Erhard. – Neuenburg: Universität Neuenburg
- Comité international de la Croix-Rouge siehe Internationales Komitees des Roten Kreuzes
- Commission «Egalisation des chances» (1978): De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation. – Genf: Département de l'instruction publique
- Commission nationale suisse pour l'Unesco siehe Nationale Schweizerische Unesco-Kommission
- Conseil de l'Europe siehe Europarat
- CPD [Centro Pedagogico-Didattico] (1985): L'interculturalismo: dall'idea alla pratica didattica. – Bern: CPD [Dokumentation der Tagung in Le Kleebach, 13.-16. November 1985]
- CPD [Centro Pedagogico-Didattico] (1987): Ausländische Schüler: Was tun in der Lehreraus- und -fortbildung? – Bern: CPD [Dokumentation der Tagung in Solothurn, 11.-13. Dezember 1986]
- CSS [Conseil suisse de la science] siehe SWR [Schweizerischer Wissenschaftsrat]
- Cummins, J. (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *(In: Review of Educational Research, 49. Jg. (2/1979), S. 222-251)*
- Cummins, J. (1980): The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. *(In: NABE-Journal, 4. Jg., Heft 3, S. 25-59)*
- Cummins, J. (1981a): The role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. *(In: Schooling and Language Minority Students: Theoretical Framework. – Los Angeles: Evaluation and Dissemination and Assessment Center)*
- Cummins, J. (1981b): Four Misconceptions about Language Proficiency in Bilingual Education. *(In: NABE-Journal, 5. Jg., 3/1981, S. 31-45)*
- Dabène, M. (1987): L'adulte et l'écriture. – Brüssel: de Boeck
- Dabène, L. (Hrsg.) (1989): Les langues et cultures des populations migrantes: un défi à l'école française. *(In: LIDIL 2, déc. 1989/janv. 1990, Grenoble [Presses universitaires de Grenoble])*
- Dasen, Pierre (1991): La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. *(In: Lavallée, M.; Ouellet, F.;*

Larose, F. (Hrsg.): *Identité, culture et changement social*. – Paris: L'Harmattan, S. 220-231)

Dasen, Pierre (1992): Cross-cultural Psychology and Teacher Training. (In: Lynch, J.; Modgil, C.; Modgil, S. (Hrsg.): *Cultural Diversity in the Schools*. Vol. 2: *Prejudice, polemic or progress?* – London: Falmer Press, S. 191-204)

Dasen, Pierre (1993a): Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. (In: Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.): *Inter 93. Education en contexte plurilingue et pluriculturel*, actes du colloque à l'Université de Berne, 18-20 mars 1993. – Bern: Lang

Dasen, Pierre (1993b): L'ethnocentrisme de la psychologie. (In: Rey, Micheline (Hrsg.): *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. – Paris: L'Harmattan, S. 155-174)

Dasen, Pierre; Berthoud-Aghili, Novine; Cattafi, F.; Cattafi-Maurer-F.; Dias Ferreira, J.-M.; Perregaux, C.; Saada, E.-H. (1991): Vers une école interculturelle: recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève. – Genf: Universität, FPSE (Cahiers 61)

Dasen, Pierre; Furter, Pierre; Rist, G. (1992): Les défis des systèmes éducatifs face à la dynamique culturelle contemporaine. (In: BIE. (Hrsg.): *43e session de la Conférence internationale de l'éducation*. Genf, 14.-19. September 1992)

David-Joigneau, M. (1990): Le dissident et l'institution ou Alice au pays des nomes. – Paris: L'Harmattan

de Pietro, J.-F. (1988): Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. (In: *Langage et société*, 43. Jg., S. 65-89)

de Pietro, J.-F.; Lüdi, G.; Papaloïzos, L. (1990): Une communauté francophone en milieu germanophone: identité linguistique et réseaux de sociabilité dans la ville de Bâle. (In: *Langage et société*, Bd. 50/51, S. 93-115)

de Rham, Gérard; Fibbi, Rosita; Furter, Pierre; Virnot, Olivier (1983): Formation et insertion professionnelle des jeunes étrangers et suisses. Programme national der recherche «Education et vie active». – Lausanne; Genf: (miméo) (*Notes de recherche* no 1)

de Rham, Gérard; Fibbi, Rosita; Virnot, Olivier (1985): Jeunes étrangers et formation professionnelle: possibilités, stratégies, résistances. – Lausanne:

Deschamps, J. C. (1980): Différenciations inter-individuelles et intergroupes. (In: Tap, P. (Hrsg.): *Identité individuelle et personnalisation*. – Toulouse: Privat)

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1987): *Ausländerarbeit und Integrationsforschung: Bilanz und Perspektiven*. – München: Deutsches Jugendinstitut

Dinello, R.; Perret-Clermont, A.-N. (1987): *Psychopédagogie interculturelle*. – Cousset: Delval

- Doise, Willem (1976): L'articulation psychosocioécologique et les relations entre groupes. – Bruxelles: de Broek
- Doise, Willem (1982): L'explication en psychologie sociale. – Paris: Presses universitaires de France
- Dolz, J.; Pujol, M. (1989): La enseñanza de la lengua de origen: propuestas de renovación didáctica. (In: Siguan, A. (Hrsg.): *La enseñanza de la lengua*. – Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de ciències de l'educació)
- Dominicé, Pierre; Rousson, Michel (1981): L'éducation des adultes et ses effets. – Bern: Lang
- Dulay, Heidi; Burt, Marina (1974): Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition. (In: *TESOL Quarterly*, 8. Jg., S. 129-136)
- Dulay, Heidi; Burt, Marina; Krashen, S. (1982): *Language Two*. – New York: Oxford University Press
- Ebel, M.; Fiala, P. (1983): Sous le consensus, la xénophobie. – Lausanne: Universität, Institut de science politique
- ECAP; ENAIP; CISAP; Italienisches Generalkonsulat (Hrsg.) (1988): L'industria metalmeccanica nel Cantone di Zurigo: Analisi per l'individuazione dei bisogni formativi. Forschungsbericht. – Basel; Zürich: ECAP
- ECAP/RES (Hrsg.) (1988): Emigrazione come risorsa professionale e imprenditoriale. Rapporto finale. – Zürich: ECAP
- EDI [Eidgenössisches Departement des Innern] (Hrsg.) (1989): Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz. Abklärungen, Vorschläge und Empfehlungen einer Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departementes des Innern. – Bern: EDMZ
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1972, 1974, 1976, 1985, 1991): Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder. – Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]; Kurmann, Walter (1986): Umfrage [vom 11.12.86] der EDK bei den kantonalen Beauftragten: Schulung der fremdsprachigen Kinder. [Unveröffentlichtes Typoskript] – Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1987): Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen. – Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1990): Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD. – Bern: EDK (*Studien und Berichte, Band 5*)

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1993): Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung in der Praxis des schweizerischen Bildungswesens. Eine Übersicht über Innovationen. – Bern: EDK

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (verschiedene Jahrgänge): Volkswirtschaft. – Bern: EVD

EKA [Eidgenössische Ausländerkommission] (1986a): Erwachsenenbildung für Ausländer. – Bern: EKA (*Information 16*)

EKA [Eidgenössische Ausländerkommission] (1986b): Tagungsbericht zum Convegno vom 30. August 1986, Thema: Erwachsenenbildung für Ausländer. – Bern: EKA

EKA [Eidgenössische Ausländerkommission] (1986c): Verzeichnis der spezifischen Bildungskurse für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen in der Schweiz. – Bern: EKA

EKA [Eidgenössische Ausländerkommission] (1989): Deutsch für Portugiesen. – Bern: EKA [Lehrmittel, 11 Hefte]

EKA [Eidgenössische Ausländerkommission] (1990): Convegno vom 20. Oktober 1989 zur Ausländerbildung. – Bern: EKA (*Information 18*)

EKA [Eidgenössische Ausländerkommission] (1992): Nachschulische Integrationskurse für ausländische Jugendliche. – Bern: EKA (*Information 20*)

EKA [Eidgenössische Ausländerkommission] (1993a): Convegno vom 29. Oktober 1992 zur Förderung von Projekten für AusländerInnen im Rahmen der Weiterbildungsoffensive des Bundes. – Bern: EKA (*Information 21*)

EKA [Eidgenössische Ausländerkommission] (1993b): Bildungskurse für Fremdarbeiter, Integrationskurse für ausländische Jugendliche. – Bern: EKA [Verzeichnis]

EKA [Eidgenössische Ausländerkommission] (1993c): Ethnozentriertes Impulsprogramm für ehemalige Jugoslawen, Portugiesen und Türken in der Schweiz: eine Informations- und Motivationskampagne auf Berufsbildungsebene. Schlussbericht. – Bern: EKA

Epstein, Noel (1977): Language, Ethnicity and the Schools. – Washington (D. C.): Institute for Educational Leadership

Erweiterte Seminardirektorenkonferenz (Hrsg.); Sträuli Arslan, Barbara (1993): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Bericht über die Umsetzung von Konzept und Erziehungsratsbeschluss vom 13. Oktober 1987

Ervin-Tripp, Susan (1974): Is Second Language Learning Like the First? (In: *TESOL Quarterly*, 8. Jg., S. 111-127)

Erziehungsdepartement des Kantons Luzern (1987): Deutsch für Fremdsprachige. Eine Lehrmittelauswahl. – Luzern: Erziehungsdepartement

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1989): Interkulturelle Pädagogik. Pilotkurs im Rahmen der Ausbildung der Ausbilder. Schlussbericht. – Zürich: Erziehungsdirektion

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1986): Türkei. Projekt Studienaufenthalt in Herkunftsländern ausländischer Schüler. – Zürich: Erziehungsdirektion

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1988): Galicien. Projekt Studienaufenthalt in Herkunftsländern ausländischer Schüler. – Zürich: Erziehungsdirektion

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik (1990): Ausländerpädagogik 1988-89. Tätigkeitsbericht. – Zürich: Erziehungsdirektion

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik (1989): Projekt Zusammenarbeit mit türkischen Kindergärtnerinnen. – Zürich: Erziehungsdirektion

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich; Pestalozzianum Zürich (1989): Ausbildungskurse für Lehrkräfte der Sonderklasse E, des Deutschunterrichts für Fremdsprachige und des Deutschunterrichts an den italienischen Schulen. Schlussbericht (Kurse 1-3). – Zürich: Erziehungsdirektion; Pestalozzianum

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich; Pestalozzianum Zürich (1991): Zusatzausbildung für Lehrkräfte von Fremdsprachigen. Grobkonzept. – Zürich: Erziehungsdirektion

Erziehungsrat des Kantons Zürich (1987): Konzept zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung. – Zürich: Erziehungsdirektion

Erziehungsrat des Kantons Zürich (1993): Revidiertes Konzept zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung. – Zürich: Erziehungsdirektion

Esser, Hartmut (1989): Familienimmigration, Schulsituation und interethnische Beziehungen. (In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3. Jg., S. 317-336)

ESTA [Eidg. Statistisches Amt] (1935): Schweizerische Hochschulstatistik 1890-1935. (*Beiträge zur Schweizerischen Statistik*, 1935, 3)

Europarat (1986): Projet no 7 du CDCC: L'éducation et le développement culturel des migrants. Rapport final du groupe de projet. – Strassburg: Europarat

European Community Comparative Evaluation Project (1989): Pilot Project Programme of the European Communities, «Schooling of Children of Migrant Workers»: Comparative Evaluation, Results and Recommendations. – Landau

- Fassmann, H.; Münz, R. (1989): Schmelztiegel, Eintopf oder Wiener Melange? Zum Verhältnis von Eingesessenen und Zuwanderern. (In: Busek, E. (Hrsg.): *Brücken in die Zukunft*. – Wien: Edition Atelier, S. 107-114 [Vision 2])
- FCLl; ECAP (1974): Gli emigrati e la scuola. – Zürich: FCLl; ECAP
- Fédération des églises protestantes de Suisse (FEPS) (1988): Résistance: les chrétiens et les églises face aux problèmes relatifs à l'asile. – Bern: FEPS
- Ferguson, C. (1959): Diglossia. (In: *Word*, 15. Jg., S. 325-340)
- Fibbi, Rosita (1983): Intégration des jeunes étrangers et travail social. – Genf: Service social international, Section suisse
- Fibbi, Rosita (1985): Les associations d'immigrés en phase de transition. (In: *Revue européenne des migrations internationales*, Bd. 1, 1985, S. 37-48)
- Fibbi, Rosita; de Rham, Gérard (1988): The Position of Second Generation Immigrants on the Labour Market. (In: Wilpert, C. (Hrsg.): *Entering the Working World : Following the Descendants of Europe's Immigrant Labour Force*. – Aldershot: Gower, S. 24-55)
- FIPES 1 [de Rham, Gérard; Fibbi, Rosita; Virnot, Olivier] (1984): L'entrée dans la formation professionnelle. Rapport de recherche sur la formation et l'insertion professionnelle des jeunes étrangers et suisses (FIPES). Programme national de recherche «Education et vie active». – Lausanne: Universität
- FIPES 3 [Fibbi, Rosita; Virnot, Olivier; de Rham, Gérard] (1985): Différenciation sociale et reproduction des appartenances. Rapport de recherche sur la formation et l'insertion professionnelle des jeunes étrangers et suisses (FIPES). Programme national de recherche «Education et vie active». – Lausanne. Universität
- Fishman, J. A. (1967): Bilingualism With and Without Diglossia: Diglossia With and Without Bilingualism. (In: *Journal of Social Issues*, 2. Jg., S. 29-38)
- Fishman, J. A. (1970): Readings in the Sociology of Language. – Den Haag: Mouton
- Fishman, J. A. (1972, dt. 1975): Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft. – München: Hueber
- Fleisch, N. H. (1989): Ziviler Ungehorsam oder Gibt es ein Recht auf Widerstand im schweizerischen Rechtsstaat? – Bern: Rüegger
- Flores, Estevan T. (1984): Research on Undocumented Immigrants and Public Policy: a Study of the Texas School Case. (In: *International Migration Review*, 18. Jg., 3/1984, S. 505-523)
- Flüchtlingshochkommissariat (1979): Guide de procédures et critères à appliquer pour déterminer le statut de réfugié. – Genf: UNHCR

- Fox, R. (1990): La scolarisation primaire obligatoire des enfants de requérants d'asile. – Lausanne: Universität [Vervielfältigung]
- Francescato, G. (1981): Il bilingue isolato. – Bergamo: Minerva Italica
- Franceschini, R.; Matthey, M. (1989): Migration interne en Suisse: premiers constats et hypothèses. (In: Py, Bernard; Jeanneret, R. (Hrsg.): *Minorisation linguistique et interaction. Actes du Symposium AILA/CILA*)
- Franceschini, R.; Oesch-Serra, C.; Py, Bernard (1990): Contacts de langues en Suisse: ruptures et reconstructions discursives du sens en situation de migration. (In: *Langage et société, Bd. 50/51, S. 117-131*)
- Friesenhahn, G. J. (1989): Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik. – Berlin: Express
- Frigerio, M.; Burgherr, S. (1992): Versteckte Kinder: zwischen Illegalität und Trennung. – Luzern; Stuttgart: Rex
- Fthenakis, W. E.; Sonner, A.; Thurl, R.; Walbiner, W. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. – München: Hueber
- Furrer, Priska; Müller, Romano (Hrsg.) (1992): Kinder aus der Türkei. Ein Handbuch für die Arbeit mit türkischen Kindern und Jugendlichen und deren Eltern. – Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag
- Gadola, B.; et al. (1983): Interkulturelle Erziehung. (In: *VPOD-Lehrermagazin 33/1983*)
- Gardner, R. (1972, orig. 1960): Motivational Variables in Second Language Acquisition. (In: Gardner, R.; Lambert, W.E. (Hrsg.): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. – Rowley (Mass.): Newbury House, S. 199-216)
- Gardner, R.; Lambert, W. (1989): Motivational Variables in Second Language Learning. (In: *Canadian Journal of Psychology, 13. Jg., S. 266-272*)
- Gardner, R.; Lambert, W. (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. – Rowley (Mass.): Newbury House
- Gardner, R.; Smythe, P.; Clement, R.; Gliksmann, L. (1976): Second Language Learning: A Social-Psychological Perspective. (In: *Canadian Modern Language Review, 32. Jg., S. 198-213*)
- Genouvrier, E. (1986): Naître en français. – Paris: Larousse
- GEW [Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft] (1988): Integrierter muttersprachlicher Unterricht. Ein neues Fach für ausländische und deutsche Kinder. – Frankfurt: GEW

- Gonzales, E.; Team, L. (1980): *Por los niños. Education of Undocumented Children.* – Austin (Texas):
- Graf, D. (1989): *Die Definition politischer Verfolgung, ihre Entwicklung in der Schweiz.* – Freiburg i. Br.: Lambertus
- Graf, D. (1990): *Vers un renforcement des œuvres d'entraide: formation à perfectionner.* (In: *Vivre ensemble*, 27. Jg., S. 3-5)
- Grassi, C. (1981): *I problemi dell'educazione linguistica dei lavoratori italiani emigrati in Svizzera e nella Repubblica Federale Tedesca.* – Torino: Giappichelli
- Gretler, Armin (1989): *La recherche interculturelle: travaux suisses sur les problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants et réalisations institutionnelles des dernières années. Une vue d'ensemble.* (In: *Retschitzky, Jean; Bossel-Lagos, Margarita; Dasen, Pierre (Hrsg.): La recherche interculturelle.* – Paris: L'Harmattan, Bd. 2, S. 253-267)
- Gretler, Armin (1993): *Recherche et développement relatifs à l'éducation interculturelle en Suisse.* – Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Gretler, Armin; Gurny, Ruth; Perret-Clermont, Anne-Nelly; Poglia, Edo (Hrsg.) (1981, 1989²): *Etre migrant.* – Bern: Lang
- Gretler, Armin; Gurny, Ruth; Perret-Clermont, Anne-Nelly; Poglia, Edo (Hrsg.) (1987): *Fremde Heimat.* – Cusset: Delval
- Griese, H. M. (Hrsg.) (1984): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik.* – Leverkusen: Leske und Budrich
- Grignon, Claude; Passeron, Jean-Claude (1989): *Le savant et le populaire.* – Paris: Gallimard
- Groupe de travail interdisciplinaire (1989): *Analyse et prise de position d'un groupe de travail interdisciplinaire de l'Université de Genève et de trois instituts universitaires genevois sur le rapport «Stratégies pour la politique des années 90 en matière d'asile et de réfugiés».* – Genf: Universität
- Guion, J. (1974): *L'institution orthographe. A quoi sert l'orthographe? à quoi sert son enseignement?* – Paris: Centurion
- Gurny, Ruth; Cassée, Paul; Hauser, Hans-Peter; Meyer, Andreas (1984): *Karrieren und Sackgassen.* – Diessenhofen: Rüegger
- Häcki-Buhofer, Annelies (1985): *Schriftlichkeit im Alltag.* – Bern: Lang
- Häcki-Buhofer, Annelies (im Druck): *Instrumentelles Schreiben im Alltag*

- Haefeli, H.; Schröder-Naef, R.; Häfeli, K. (1979): Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule. – Bern: Haupt (*Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich*)
- Hakuta, K. (1986): *Mirror of Language: the debate on bilingualism*. – New York: Basic Books
- Hall, E. T. (1971): *La dimension cachée*. – Paris: Seuil
- Halliday, M. A.; McKintosh, A.; Strevens, P. (1970): The Users and the Uses of Language. (In: *Fishman, H. (Hrsg.): Readings in the Sociology of Language*. – Den Haag: Mouton, S. 139-169)
- Hamers, Josiane F.; Blanc, Michel (1983): *Bilingualité et bilinguisme*. – Bruxelles:
- Hansegård, N. E. (1968): *Twåspråkighet eller halvspråkighet? [= Bilingualism or Semilingualism?]*. – Stockholm: Aldussierien
- Häuptli, W. (1989): Beitrag zu einer sozialwissenschaftlichen Beschreibung von Asylbewerbern in der Schweiz. Zwei Fallstudien aus dem Kanton Zürich. (In: *Revue suisse de sociologie*, 1. Jg., S. 95-113)
- Haut Commissariat pour les réfugiés siehe Flüchtlingshochkommissariat
- Hauteceœur, J.-P. (Hrsg.) (1986): *Alpha 86. Recherches en alphabétisation*. – Quebec: Ministère de l'éducation
- Hegele, Irmintraut (1986): Muttersprachunterricht und Deutschunterricht im Konzept der interkulturellen Erziehung. (In: *Borelli, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik: Positionen, Kontroversen*. – Baltmannsweiler: Burgbücherei, S. 158-173)
- Heintz, Peter (1973): *The future of development*. – Bern: Huber
- Hernandez-Chávez, E. (1984): The Inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students in the United States. (In: *Studies on Immersion Education. A Collection for United States Educators*. – Sacramento: California State Dpt. of Education, S. 144-183)
- Hettlage-Varjas, Andrea; Hettlage, Robert (1984): Kulturelle Zwischenwelten. Fremdarbeiter – eine Ethnie? (In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 2/1984, S. 357-404)
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. – Stuttgart: Enke
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1992): *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften*. – Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (FER 119)
- Huber, H. (Hrsg.) (1984): *Asiatische Flüchtlinge in der Schweiz. Fragen zur Integration*. – Freiburg: Universitätsverlag

- Hüsler, Silvia (1982): Das Bärenhaus unter den Kastanien. Geschichten, Lieder und Bilder über das Zusammenleben mit Gastarbeiterkindern. – Zürich: Orell Füssli
- Hüsler, Silvia (1983): Wo holt der Niklaus seine sieben Sachen? – Zürich: Schweizerisches Jugendschriftenwerk
- Hüsler, Silvia (1985): Kinder ausländischer Familien im Kindergarten. Grundlagen und Beispiele. – Zürich: Kindergärtnerinnen-Verein
- Hüsler, Silvia (1986): Zusammenarbeit: Schweizerischer Kindergarten und italienisches Asilo in der Schweiz. – Bern: Centro Pedagogico-Didattico
- Hüsler, Silvia (1987): Tres tristes tigres ... Drei traurige Tiger. Zaubersprüche, Geschichten, Verse, Lieder und Spiele für die mehrsprachige Kindergruppe. – Freiburg i. Br.: Lambertus
- Hüsler, Silvia (1988): Zauber Zauber Zauber-Ei. – Zürich: Kant. Lehrmittelverlag
- Hüsler, Silvia (1989): Nana Luisa. – Zürich: Lehrerinnen- und Lehrerverein
- Hüsler, Silvia (1990): Arzu. – Zürich: Kant. Lehrmittelverlag
- Hüsler, Silvia (1990): Stadtzwerge unterwegs. – Zürich: Pro Juventute
- Hüsler, Silvia (1993): Kinderverse aus vielen Ländern. – Zürich: Atlantis
- Hüsler, Silvia (1993): Ichwottau! Zweitspracherwerb im Kindergarten. – Hölstein: Verlag Kindergarten Schweiz
- Hüsler, Silvia; Privitera, Susanne (1990): Liederwelt. – Hölstein: Verlag Kindergarten Schweiz
- Hutmacher, Walo (1985): Introduction. (In: *Bundesamt für Statistik, CESDOC, EDK (Hrsg.): Morgen ... wie viele Schüler? = Demain ... combien d'élèves?* – Bern: EDK)
- Hutmacher, Walo (1987a): Le passeport ou la position sociale? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers compte tenu de la position sociale de leur famille. (In: *Les enfants de migrants à l'école.* – Paris: OECD/CERI, S. 228-256)
- Hutmacher, Walo (1987b): Enjeux culturels dans les politiques éducatives. (In: *L'éducation multiculturelle.* – Paris: OECD)
- Hutmacher, Walo (1987c): Migration, Produktion und Reproduktion der Gesellschaft. (In: *Gretler, Armin; et al. (Hrsg.): Fremde Heimat.* – Cusset: Delval)
- Imhof, Edith (1982): La prise en compte de la problématique des enfants de travail-leurs migrants lors de la formation initiale et continue du corps enseignant Suisse. – Genf: FPSE, Universität Genf [Lizentiatsarbeit]

Imhof, Edith (1988): Modalités d'inscription à l'école publique obligatoire. Résultats d'une enquête adressée aux départements cantonaux de l'instruction publique. – Genf: CESDOC

Internationale Komitee des Roten Kreuzes (1986): La Croix-Rouge internationale et les réfugiés. – Genf: IKRK

Jost, H. U. (Hrsg.) (1990): Racisme et xénophobies. Colloque à l'Université de Lausanne, organisé par le groupe «Regards critiques», 24-25 novembre 1988. (In: 10-90, Lausanne, S. 47-65)

Kalantzakis, M.; Cope, W. (1990): The Experience of Multicultural Education in Australia. – Wollongong:

Kälin, W. (1986): Troubled communication. Cross-cultural Misunderstandings in the Asylum-hearing. (In: *International Migration Review*, 20. Jg., 1/1986, S. 230-241)

Kälin, W.; Achermann, A. (1992): Rückkehr von Gewaltflüchtlingen in Sicherheit und Würde. Ein neues Instrument der Flüchtlingsausenpolitik? – Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (FER 121)

Knecht, S. (1992a): Migrationsforschung in der Schweiz. – Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (FER 132)

Knecht, S. (1992b): Forum suisse pour l'étude des migrations, FSM. – Bern: SAGW

Knecht, Susanne (1993): Schweizerisches Forum für Migrationsstudien. Entwurf zu einem Schwerpunktprogramm. – Bern: SAGW

Kolde, Gottfried (1989): Spracheinstellungen. Probleme und Forschungsergebnisse die schweizerische Sprachsituation betreffend. (In: *Schlussbericht der Arbeitsgruppe zur Revision von Artikel 116 der Bundesverfassung, Materialienband*. – Bern: EDMZ)

Krashen, S. D. (1977): The Monitor Modell for Adult Second Language Performance. (In: Burt, H.; Dulay, H.; Finocchiaro, M. (Hrsg.): *Viewpoints of English as a Second Language*. – New York: Regents)

Krashen, S. D. (1980): The Input Hypothesis. (In: Alatis, J. E. (Hrsg.): *Current Issues in Bilingual Education. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 1980*. – Washington (D. C.): Georgetown University Press)

Krashen, S. D. (1981a): Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Oxford: Pergamon

Krashen, S. D. (1981b): The «Fundamental Pedagogical Principles» in Second Language Teaching. (In: *Studia Linguistica*, 35. Jg., 1-2, S. 50-70)

Krashen, S. D.; Lona, M.; Scarcella, R. (1979): Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. (In: *TESOL Quarterly*, 13. Jg., S. 573-582)

Krill, F.: L'action du CICR en faveur des réfugiés. [Sonderdruck aus der Revue internationale de la Croix-Rouge]. – Genf: IKRK

Kurmann, Walter (1979): Le retour au pays des travailleurs migrants italiens. Problèmes liés à la scolarisation de leurs enfants. – Bern: BBW. (*Blaue Blätter* 36)

Kurmann, Walter (1983): Schule in der Emigration - Emigration in der Schule. Die Verhandlungen der italienisch-schweizerischen Ad-hoc-Kommission für Schulfragen 1972-1980. – Genf: Sekretariat EDK (*Informationsbulletin* 40)

Kurmann, Walter (Hrsg.) (1987): Interkultureller Unterricht: von der Theorie zur Praxis. – Bern: EDK

Kurmann, Walter (1990): Die Schulung der fremdsprachigen Kinder im Kanton Basel-Stadt. Expertenbericht. – Ebikon

Kurmann, Walter (1991): Die Schulung der fremdsprachigen Kinder im Kanton Aargau. Expertenbericht. – Ebikon

Kurmann, Walter (Hrsg.) (1993): EDK-Convegno Emmetten 1992: Interkulturelle Pädagogik in der Schweiz: Sonderfall oder Schulalltag? – Bern: EDK

Kuusinen, J.; Lasonen, K.; Särkelä, T. (1977): Invandrarbarn i Sverigesamband mellan Undervisningsspråk och Finska Invandarselevers Språkferdighet och Skolprestationer [= Immigrant Children in Sweden. Links Between the Language of Instruction and the Linguistic Ability and School Achievement of Finnish Immigrant Pupils]. – Jyväskylä: University of Jyväskylä, Dpt. of Education (*Research Report Nr. 53*)

Labov, W. (1976): Sociolinguistique. – Paris: Minuit

Lack, Catherine; Sbrissa, Roberto; Togni, Florio; Cattafi-Maurer, Florence (1992): La formation professionnelle des jeunes migrants sans statut légal: constats et prospective de besoins de recherche. – Genf: Universität, FPSE

Lambert, W. E. (1975): Culture and Language as Factors in Learning and Education. (In: Wolfgang, A. (Hrsg.): *Education of Immigrant Students*. – Toronto: Ontario Institute for Studies in Education)

Lambert, W. E. (1981): Bilingualism and Language Acquisition. (In: Winitz, N. (Hrsg.): *Native Language and Foreign Language Acquisition* – New York. [Annals of New York Academy of Sciences, vol. 379, 30, S. 9-22])

Lambert, W. E. (1984): An Overview of Issues in Immersion Education. (In: *Studies on Immersion Education. A Collection for United States Educators*. – Sacramento: California State Department of Education, S. 8-30)

Lambert, W. E.; Tucker, G. (1972): Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment. – Rowley, (Mass.): Newbury House

Lanfranchi, Andrea; Hagmann, Thomas (1992): Immigrantenkinder. Plädoyer für eine integrative Pädagogik. – Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik

Lanfranchi, Andrea; Hagmann, Thomas (1992): Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Gastarbeiterkindern. Opladen: Leske und Budrich (*Biographie und Gesellschaft* 18)

Lasonen, K.; Toukomaa, P. (1978): Linguistic Development and School Achievement among Finnish Immigrant Children in Mother-Tongue Medium Classes in Sweden. Research Report. – Jyväskylä: University of Jyväskylä

Léger, Alain; Tripier, Maryse (1986): Fuir ou construire l'école populaire? – Paris: Méridiens Klincksieck

Leont'ev, A. A. (1971; russ. 1969): Sprache, Sprechen, Sprechfähigkeit. – Stuttgart: Kohlhammer

Leont'ev, A. A. (1974; russ. 1970): Psycholinguistik und Sprachunterricht. – Stuttgart: Kohlhammer

Lévi-Strauss, Claude (1955): Tristes tropiques. – Paris: Plon

Lévi-Strauss, Claude (1982): Race et histoire. – Paris: Gonthier (Unesco, 1952)

Ley, Katharina (1986): Frauen in der Emigration. Eine soziologische Untersuchung der Lebens- und Arbeitssituation italienischer Frauen in der Schweiz. – Frauenfeld: Huber

Lietti, Anna (1989): Pour l'éducation bilingue. Guide de survie à l'usage des petits Européens. – Lausanne: Favre

Lo Bianco, Joseph (1990): Foreward. (In: Kalantzakis, M.; Cope, W.; Noble, G.; Poynting, S.: *Cultures of Schooling. Pedagogies for Cultural Difference and Social Access*. – Wollongong: University of Wollongong, Centre for Multicultural Studies)

Lorenzer, A. (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Lüdi, Georges (1987): Binnenwanderung und sprachliche Integration in der Schweiz. (In: Gretler, Armin; et al. (Hrsg.) (1987): *Fremde Heimat*. – Cousset: Delval)

Lüdi, Georges (1989): Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. (In: Kremer, D. (Hrsg.): *Actes du 17e congrès international de linguistique et philologie romanes, Trèves, 19-24 mai 1986*. – Tübingen: Niemeyer, S. 405-424)

Lüdi, Georges; Py, Bernard (1986): Etre bilingue. – Bern: Lang

Lüdi, Georges; Py, Bernard (1990): La Suisse: un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact. (In: *Langage et société*, Bd. 50/51, S. 87-92)

- Lüdi, Georges; Py, Bernard (1991): *Changement du langage et langage du changement*. – Bern: Nationalfonds [NFP 21]
- Lynch, J. (1986): *Multicultural education: principles and practice*. – London: Routledge & Kegan
- Macheret, Augustin (1969): *L'immigration étrangère en Suisse à l'heure de l'intégration européenne*. – Genf: Georg
- Macnamara, J. (1967): Bilingualism in the Modern World. (*In: Journal of Social Issues*, 23. Jg., S. 1ff.)
- Macnamara, J. (1969): How Can One Measure the Extend of a Person's Bilingual Proficiency. (*In: Kelly, L. G. (Hrsg.): Description et mesure du bilinguisme: un colloque international*. – Toronto: University of Toronto Press, S. 79-97)
- Magnin Hottelier, S.; Sculier, D.; Wenker, M.-C.; Zurbruggen, E. (1993): *Kaléido: inventaire sélectif de supports didactiques*. – Neuenburg: COROME
- Marc, Pierre (1989): *La différence à fleur de peau*. – Cousset: Delval
- Mauss, M. (1950): *Sociologie et anthropologie*. – Paris: Presses universitaires de France
- Mc Laughlin, B. (1984): *Second Language Acquisition in Childhood*. Vol. 1: *Preschool Children*. – Hillsdale (N. Y.): Erlbaum
- Mc Laughlin, B. (1985): *Second Language Acquisition in Childhood*. Vol. 2: *School-Age Children*. – Hillsdale (N. Y.): Erlbaum
- Meyer, Loys (1985): *Excellence in Leadership and Implementation. Programs for Limited English Proficient (LEP) Students*. – San Francisco: Unified School District, Bilingual Education Departement
- Meyer-Sabino, Giovanna (1987): *La generazione della sfida quotidiana*. – Zürich: ENAIP
- Mondada, L. (1991): La parole verrouillée. Problèmes et enjeux de l'interaction exolingue. (*In: Cahiers de l'Institut d'études sociales «Paroles d'usagère»*. 7. Jg., S. 27-37)
- Monnier, L. (1990): *Réflexions sur le droit d'asile et l'immigration en Suisse*. (*In: Droit d'asile: attachez vos ceintures*. – Genf: Institut d'études sociales)
- Montandon, Cléopâtre (1989): Les incertitudes de la culture scolaire. (*In: Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1/1989, 11. Jg., S. 92-108)
- Monteil, J.-M. (1989): *Eduquer et former*. – Grenoble: Presses universitaires
- Morand, C.-A. (1991): *Consultation: avis de droit sur les enfants clandestins à Genève*. (*In: Nationale Schweizerische Unesco-Kommission: Seminar «Scolarisation d'enfants clandestins», 14. Dezember 1989*)

- Moscovici, Serge; Doise, Willem (1992): *Dissensions et consensus*. – Paris: Presses universitaires de France
- Müller, E.; et al. (1986): *Wer hat Angst vor dem schwarzen Mann? Die Schweiz und ihre Flüchtlinge*. – Zürich: Limmatverlag
- Müller, R. (1981): *Mundart und Hochsprache. Grundlagen für die Reform der Sprachdidaktik aus schweizerischer Sicht. Gutachten zuhanden des Erziehungs-Departements des Kantons Solothurn*. – Solothurn: Erziehungs-Departement
- Müller, Romano (in Vorbereitung): *Sozialpsychologische Grundlagen des Zweitspracherwerbs. Eine empirische Studie bei SchülerInnen des 6.-10. Schuljahrs in der Schweiz*. – Bern: Universität, Psychologisches Institut
- Muntarbhorn, V. (1988): *Protection and Assistance for Refugees in Armed Conflicts and Internal Disturbances*. [Sonderdruck aus der *Revue internationale du Croix-Rouge*]. – Genf: IKRK
- Musillo, I.; Bolzmann, C. (1986): *Les demandeurs d'asile à Genève: un premier bilan sur le profil socio-démographique, l'emploi et l'assistance*. (In: *Expression*, 43. Jg., S. 14-17)
- National Coalition of Advocates for Students (1988): *New Voices: Immigrant Students in U. S. Public Schools*. – Boston:
- Nationale Schweizerische Unesco-Kommission (1991): *Séminaire «Scolarisation d'enfants clandestins»*, 14. Dezember 1989. – Bern: Nationale Schweizerische Unesco-Kommission
- Nationale Schweizerische Unesco-Kommission (1993): *Comment traiter le phénomène migratoire à l'école?* – Bern: Nationale Schweizerische Unesco-Kommission
- Noack, Barbara (1987): *Erwerb einer Zweitsprache: je früher, desto besser? Über die Chancen sprachlicher Integration von türkischen Gastarbeiterkindern*. (In: *Deutsch Lernen*, 3. Jg., S. 3-33)
- Nodari, Claudio (1989): *Welchen spracherzieherischen Wert hat eigentlich der Erstsprachunterricht?* (In: *InterDialogos*, 1. Jg., S. 14-16)
- OCDE siehe OECD
- OECD (1990): *Continuous reporting System in Migration (SOPEMI)*. – Paris: OECD
- OECD (1990): *Système d'observation permanente des migrations*. – Paris: OECD
- OECD (1991): *Examen des politiques nationales d'éducation: Suisse*. – Paris: OECD
- OECD/CERI (1983): *Les enfants de migrants et l'emploi dans les pays d'Europe*. – Paris: OECD
- OECD/CERI (1987a): *L'éducation multiculturelle*. – Paris: OECD/CERI

- OECD/CERI (1987a): Multicultural Education. – Paris: OECD/CERI
- OECD/CERI (1987b): Immigrants' Children at School. – Paris: OECD/CERI
- OECD/CERI (1987b): Les enfants de migrants à l'école. – Paris: OECD/CERI
- OECD/CERI (1987c): L'avenir des migrations. – Paris: OECD
- OECD/CERI (1989): L'école et les cultures. – Paris: OECD/CERI
- OECD/CERI (1989): One School, Many Cultures. – Paris: OECD/CERI
- OECD/SOPEMI (1992): Tendances des migrations internationales. – Paris: OECD
- OFES [Office fédéral de l'éducation et de la science] siehe BBW [Bundesamt für Bildung und Wissenschaft]
- Ogay, Tania (1993): De l'éducation des enfants de migrants à l'éducation interculturelle: les activités des organisations internationales: Conseil de l'Europe, Communauté européenne, OCDE, Unesco. – Bern: BBW
- Oriol, M. (1985): L'institué et l'organisé: propositions dialectiques sur les pratiques associatives des immigrés. (In: *Etudes méditerranéennes*, 9/1985, S. 4-18)
- Oriol, M. (Hrsg.) (1982): Les variations de l'identité. – Nice: IDERIC
- Ouellet, F. (1991): L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres. – Paris: L'Harmattan.
- Perregaux, Christiane (1994): Odyssea: accueils et approches interculturelles en classe. – Neuenburg: COROME
- Perregaux, Christiane; Togni, Florio (1989): Enfant cherche école. – Genf: Zoé
- Perregaux, Christiane; Abriel, G. (1993): Le droit à l'éducation à Genève et en Suisse. Chronologie d'une reconquête inachevée. (In: *Dasen, Pierre (Hrsg.): Arrêt sur changements*. – Genf: Universität Genf, DPSF [Document de travail 34])
- Perrenoud, Philippe (1982): L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire? – Genf: Service de la recherche sociologique (*Cahier SRS 17*)
- Perrenoud, Philippe (1984): La fabrication de l'excellence scolaire. – Genf: Droz
- Perrenoud, Philippe (1989): Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral. – Genf: Service de la recherche sociologique
- Perret-Clermont, Anne-Nelly (1986): Risques et chances des rencontres intergroupes. (In: *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 48. Jg., (195-196), S. 79-85)
- Piazolo, P. H. (1987): Der bildungspolitische Beitrag der Bundesregierung im Ausländerbereich. (In: *Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Ausländerarbeit und Integrationsforschung. Bilanz und Perspektiven*. – München: DJI, S. 75-83)

- Poglia, Edo (1987a): Les différences culturelles et l'inégalité des résultats scolaires. (In: *Der interkulturelle Unterricht*. – Bern: EDK)
- Poglia, Edo (1987b): L'approche interculturelle de l'éducation. (In: *L'éducation multiculturelle*. – Paris: OECD/CERI)
- Poglia, Edo (1988): Incidences des choix socio-politiques généraux sur les problèmes culturels et éducatifs des enfants de migrants. Le cas de la Suisse. (In: *Bulletin CILA*, 47/1988)
- Poglia, Edo (1988b): La migration: trait d'union entre régions européennes. (In: *Migration et développement régional*. – Neuenburg: Universität Neuenburg)
- Porcher, L. (1981): The Education of the Children of Migrant Workers in Europe. Interculturalism and Teacher Training. – Strassburg: Europarat
- Pujol, Mercè; Véronique, Daniel (1991): L'acquisition d'une langue étrangère: recherches et perspectives. – Genf: Universität Genf, FPSE (*Cahiers* 63)
- Py, Bernard (1987): Einige Aspekte der Zweisprachigkeit der Fremdarbeiterkinder. (In: Gretler, Armin; et al. (Hrsg.): *Fremde Heimat*. – Cousset: Delval)
- Reich, Hans (1987): Integration als Aufgabe der Lehrerbildung. (In: *Bildung und Erziehung*, 3. Jg.)
- Retschitzky, Jean; Bossel-Lagos, Margarita; Dasen, Pierre (Hrsg.) (1989): La recherche interculturelle. – Paris: L'Harmattan
- Rey-von Allmen, Micheline (1979): L'éducation interculturelle et ses conséquences pratiques sur l'enseignement. (In: *L'éducation des enfants migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain. Rapport du 2e séminaire européen pour enseignants à Donaueschingen*. – Strassburg: Europarat)
- Rey-von Allmen, Micheline (1982): Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants. Problèmes linguistiques et sociolinguistiques. – Bern: Lang
- Rey-von Allmen, Micheline (1984): Une pédagogie interculturelle. – Bern: Nationale Schweizerische Unesco-Kommission
- Rey-von Allmen, Micheline (1985a): Des cribles phonologiques aux cribles culturels: vers une communication interculturelle. (In: *Bulletin CILA*, 41, S. 44-84)
- Rey-von Allmen, Micheline (1985b): Dynamisme de l'interaction identité-intégration: les enfants de migrants à l'école. (In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1/1985, S. 51-62)
- Rey-von Allmen, Micheline (1985c): La réintégration scolaire des enfants d'émigrés grecs dans le pays d'origine de leurs parents (Grèce). – Strassburg: Europarat

Rey-von Allmen, Micheline (1986): Former les enseignants à l'éducation interculturelle? Les travaux du Conseil de la coopération culturelle (1977-1983). – Strassburg: Europarat

Rey-von Allmen, Micheline (1987): Emigración y enseñanza de lenguas en Europa: multiplicidad de puntos de vista. (In: *Siguan, M. (Hrsg.): Lenguas y educación en Europa.* – Barcelona: Institut de Ciències de l'educació)

Rey-von Allmen, Micheline (1988): Intégration des pédagogies des langues. (In: *Inter-Dialogos, Nullnummer.* – Bern: Centro pedagogico-didattico)

Rey-von Allmen, Micheline (1991a): Terminologie und Darstellung der Migrationen, der gesellschaftlichen Verhältnisse und der interkulturellen Beziehungen. (In: *Gogolin, I.; Kroon, S.; Krüger-Potratz, M.; Neumann, U.; Vallen, T. (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa.* – Münster: Waxmann)

Rey-von Allmen, Micheline (1991b): Migration and Intercultural Education. Genealogical Studies in Teacher Training. (In: *Barkovski, H.; Hoff, G. (Hrsg.): Berlin interkulturell. Ergebnisse einer Berliner Konferenz zu Migration und Pädagogik.* – Berlin: Colloquium, S. 121-130)

Rey-von Allmen, Micheline (Hrsg.) (1992): «Pièges et défis d'une éducation interculturelle». Genf: Université, Centrale des photocopies [Vervielfältigung des Skripts einer Vorlesung im 3e cycle]

Rey-von Allmen, Micheline (1993a): Immigration, marginalisation et chances éducatives. (In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 15. Jg.*)

Rey-von Allmen, Micheline (Hrsg.) (1993b): Psychologie clinique et interrogations culturelles. – Paris: L'Harmattan

Rijsman, J.B. (1988): Les échanges symboliques. (In: *Perret-Clermont, A.-N.; Nicolet, M.: Interagir et connaître.* – Cusset: Delval)

Rodriguez, R. (1968a): Le double abandon dans les familles migrantes. (*Cahier spécial du Service médico-pédagogique, no. 4, S. 127-134*)

Rodriguez, R. (1968b): Adaptation des enfants d'immigrants italiens et espagnols à Genève. (In: *Médecine et hygiène, no. 845, S. 1-6*)

Rosenthal, R. A.; Jacobson, L. F. (1971): Pygmalion à l'école. – Tournai: Casterman

Roulet, Eddy (1980): Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée. – Paris: Hatier-CREDIF

Rovere, G. (1973): Aspetti sociolinguistici dell'emigrazione italiana in Svizzera. – Basel: Comitato Consolare

SAGW (1993): Schweizerisches Forum für Migrationsstudien: Entwurf zu einem Schwerpunktprogramm. – Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften

Sancho, B. (1992): Les enfants de l'ombre. – Lausanne: Centre social protestant

Sauvin-Dugerdil, C.; Preiswerk, Y. (Hrsg.) (1993): Vers un ailleurs prometteur... L'émigration, une réponse universelle à une situation de crise? – Paris: Presses universitaires de France (*Cahiers de l'IUED* 22)

Scherer, René (1993): Zeus hospitalier. Eloge de l'hospitalité. – Paris: Collin

Schneuwly, Bernard; Bain, Daniel (1993): Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. (In: Allal, Linda; Bain, Daniel; Perrenoud, Philippe: *Evaluation formative et didactique du français*. – Neuenburg: Delachaux & Niestlé)

Schoeni, G.; Bronckart, J.-P.; Perrenoud, P. (1988): La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières. – Neuenburg: Delachaux & Niestlé

Schuh, Sibilla (1970): Auswirkungen der Emigration auf Kinder italienischer Fremdarbeiter. – Zürich: Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie

Schumann, J. (1975): Affective Factors and The Problem of Age in Second Language Acquisition. (In: *Language Learning*, 25. Jg., S. 209-235)

Schurmans, Marie-Noëlle; Dasen, Pierre (1992): Social Representations of Intelligence: Côte d'Ivoire and Switzerland. (In: von Cranach, M.; Doise, W.; Mugny, G. (Hrsg.): *Social representations and the social bases of knowledge*. – Bern: Hogrefe & Huber)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: siehe EDK

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (1974ff.): Information Bildungsforschung = Information sur la recherche éducationnelle. – Aarau: SKBF [fortlaufende Loseblatt-Publikation]

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (1993): Forschung und Entwicklung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schweiz. – Aarau: SKBF

Schweizerischer Bundesrat (1977): Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung. – Bern:

Segall, M. H.; Dasen, P. R.; Perry, W. B. J.; Poortinga, Y. H. (1990): Human Behavior in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology. – Boston: Allyn & Bacon

Selinker, L. (1972): Interlanguage. (In: *International Review of Applied Linguistics*, 10. Jg., S. 209ff.)

Selinker, L.; Swain, M.; Dumas, G. (1975): The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. (In: *Language Learning*, 28. Jg. (1), S. 139-152)

Serra, Antonella (1991): Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur. Bericht. – Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung

Siguan, A. (Hrsg.): La enseñanza de la lengua. – Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de ciències de l'educació

Sirota, Régine (1988): L'école primaire au quotidien. – Paris: Presses universitaires de France

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Tvåspråkighet*. – Lund:

Skutnabb-Kangas, Tove (1984): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. – Clevedon: Multilingual Matters

Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert (1989): «Mother Tongue». The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept. (In: *Ammon, Ulrich (Hrsg.): Status and Function of Languages and Language Varieties*. – Berlin: de Gruyter)

Skutnabb-Kangas, Tove; Toukomaa, P. (1976): Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family. – Helsinki: The Finnish National Commission for Unesco

Stedman, L. (1987): It's Time We Changed the Effective Schools Formula. (In: *Phi Delta Kappan*, Nov. 1987)

Steiner-Khamsi, Gita (1988): Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur. Ein Zwischenbericht zum achtjährigen Versuch im Kanton Zürich. – Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung

Steiner-Khamsi, Gita (1989a): Kein Platz für Minderheitensprachen in einem anti-rassistischen Bildungsprogramm. Zur Lage in Grossbritannien. (In: *Deutsch lernen*, 1/1989, S. 64-76)

Steiner-Khamsi, Gita (1989b): Migrationsgeschichten. Ein didaktischer Ansatz in der interkulturellen Pädagogik. (In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1989, 1. Jg., S. 19ff.)

Steiner-Khamsi, Gita (1991a): Die kanadische Multikulturalismus-Politik. Multikulturalismus von Staatswegen. (In: *Zeitschrift für interkulturelle Erziehung = Journal of Intercultural Education*, 1. Jg., S. 58-66)

Steiner-Khamsi, Gita (1991b): Multikulturalismus an kanadischen Schulen im Dienste nationaler Identität. (In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2/1991, S. 214-239)

Steiner-Khamsi, Gita (1992): Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. – Opladen: Leske und Budrich

Steiner-Khamsi, Gita (1993a): Eine Standortbestimmung der interkulturellen Pädagogik in der Schweiz. (In: EDK (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik in der Schweiz: Sonderfall oder Schulalltag?* – Bern: EDK)

Steiner-Khamsi, Gita (1993b): Interkulturelle Pädagogik in der Schweiz. Aussicht auf eine erziehungswissenschaftliche Wende. (In: *Neue Zürcher Zeitung* vom 6. Mai 1993)

Steiner-Khamsi, Gita (1993c): Whose Knowledge, Whose History and Whose Language? Negotiating educational policies in multi-ethnic societies. A report on «education, migration and minorities». Strassburg: Europarat

Steiner-Khamsi, Gita (1994a): Die Kulturalisierung der Einwanderungsfrage – ein Erfolg für die Sozialwissenschaften? (In: *Uni Nova, Universität Basel*, 1/1994)

Steiner-Khamsi, Gita (1994b): Universalismus vor Partikularismus? Gleichheit vor Differenz? (In: Wicker, Hans-Rudolf (Hrsg.): *Das Fremde in der Gesellschaft. Migration und Ethnizität*. – Bern) [Tagungsband; in Vorbereitung]

Steiner-Khamsi, Gita (in Vorbereitung): Wie postmodern ist interkulturelle Pädagogik? Minderheitendiskurs und kritische Pädagogik. (In: Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.): *Inter 93. Education en contexte plurilingue et pluriculturel, actes du colloque à l'Université de Berne, 18-20 mars 1993*. – Bern: Lang)

Steinhauer, J. (1986): *Asile au pays des merveilles*. – Genf: Centre social protestant

Steinig, W. (Hrsg.) (1990): *Zwischen den Stühlen: Schüler in ihrer fremden Heimat*. – Tostedt: Attikon

Steinmüller, U. (1989): Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler. (In: *Diskussion Deutsch*, 106. Jg., S. 136-145)

Stevick, E. (1976): *Memory, Meaning and Method*. – Rowley (Mass.): Newbury House

Strikker, Frank; Timmermann, Dieter (Hrsg.) (1990): *Berufsausbildung und Arbeitsmarkt in den 90er Jahren*. – Bern: Lang

Swain, M. (1977): Bilingualism, Monolingualism and Code Acquisition. (In: Mackey, W. F. (Hrsg.): *Bilingualism in early childhood*. – Rowley (Mass.): Newbury House)

SWR [Schweizerischer Wissenschaftsrat] (1989): *La place universitaire suisse: horizon 1995*. – Bern: Schweiz. Wissenschaftsrat

Tajfel, H. (1982): *Social identity and intergroup relations*. – Cambridge: University Press

Thraenhardt, D.; Wolken, S. (1988): *Flucht und Asyl. Informationen, Analysen, Erfahrungen aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*. – Frankfurt

- Toukomaa, P.; Lasonen, K. (1979): On the Literacy of Finnish Immigrant Pupils in Sweden. – Jyväskylä: University of Jyväskylä, Dpt. of Education (*Research Reports* Nr. 86)
- Toukomaa, P.; Skutnabb-Kangas, R. (1977): The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age. – Tampere: University of Tampere (*Tutkimuksia Research Report* 26)
- Troubetzkoy, N. S. (1964): Principes de phonologie. – Paris: Klincksieck
- Truniger, Markus (1992): Interkulturelle Pädagogik. Begründung, Zielsetzungen, Inhalte sowie Stand und Perspektiven im Kanton Zürich. (*In: Schulblatt des Kantons Zürich, 5/1992, S. 598-613*)
- Tshingeij, M. (1993): Savoirs quotidiens des paysans bashi du Kivu (Zaïre), fondements d'un enseignement agricole approprié. – Genf: Universität Genf, FPSE [Dissertation]
- Turpin, D. (1989): Immigrés et réfugiés dans les démocraties occidentales. – Paris: Economica
- Ulich, Michaela; et al. (1985): Es war einmal, es war keinmal ... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. – Weinheim: Beltz
- Ulich, Michaela; et al. (1987): Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. – Weinheim: Beltz
- Unesco (1984): Thesaurus de l'éducation. – Genf: Bureau international de l'éducation
- Verhaeren, R. E. (1990): Partir? Une théorie économique des migrations internationales. – Grenoble: Presses universitaires
- Vermes, G.; Boutet, J. (Hrsg.) (1987): France, pays multilingue. – Paris: L'Harmattan [2 Bde.]
- Vuillemier, M. (1987): Immigrés et réfugiés en Suisse. – Zürich: Pro Helvetia
- Wassmann, J.; Dasen, Pierre (Hrsg.) (1993): Alltagswissen = Les savoirs quotidiens = Everyday Cognition. – Freiburg: Universitätsverlag
- Wassmann, J.; Dasen, Pierre (1994): Yupno Number System and Counting. (*In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 25 Jg, S. 78-94*)
- Wassmann, J.; Dasen, Pierre (in Vorbereitung): Hot and Cold: classification and sorting among the Yupno of Papua New Guinea. (*In: International Journal of Psychology*)
- Watts, J. W.; Andres, F. (Hrsg.) (1990): Zweisprachig durch die Schule = Le bilinguisme à travers l'école. – Bern: Haupt
- Weiss, Pierre (1986): La mobilité sociale. – Paris: Presses universitaires de France

Wilpert, Czarina (Hrsg.) (1988): *Entering the Working World: Following the Descendants of Europe's Immigrant Labour Forces.* – Aldershot: Gower

Wicker, H.-R. (1992): *Migration, Ethnizität und Paradoxien des Multikulturalismus in industrialisierten Gesellschaften.* [Papier für die Jahrestagung der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft, Yverdon, Juni 1992; Vervielfältigung]

Winters-Ohle, E. (1989): *Zum muttersprachlichen Unterricht mit ausländischen Schülern im Rahmen einer zweisprachigen Erziehung in der BRD.* (In: *Diskussion Deutsch*, 106. Jg., S. 114-118)

Wygotski, L. S. (1964, 1974; urspr. russ. 1934): *Denken und Sprechen.* – Frankfurt a. M.: Fischer

Zanier, Leo (1975): *Scuola e formazione professionale. Comunicazione dei consultori della Svizzera e del Comitato d'intesa tra le organizzazioni degli emigrati in Svizzera.* [Vortrag an der Conferenza nazionale dell'emigrazione, Rom, 24. 2. 1975]

Die Verfasserinnen und Verfasser

Cristina Allemann-Ghionda. Philologische Studien an den Universitäten Basel und Turin (Dr. phil. I). Seit 1972 Tätigkeiten im Zusammenhang mit Migration, kultureller Vielfalt und Bildung: Schulunterricht, Entwicklung von Lehrmitteln, Erwachsenenbildung, Lehrerbildung, Lehre (Universität Zürich) und Forschung. Zahlreiche Publikationen. Präsidentin des Forschungskomitees für interkulturelle Erziehung der SGBF. Jetziger Schwerpunkt ist ein vom Schweizerischen Nationalfonds gefördertes Forschungsprojekt auf dem Gebiet der vergleichenden Erziehungswissenschaft («Migration und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften – europäische Modelle im Wandel») (1993–1996).

Adresse: Pädagogisches Institut der Universität Bern, Muesmattstrasse 27,
3012 Bern

Novine Berthoud-Aghili. Studium an der Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) der Universität Genf. Diplom am Institut universitaire d'études du développement. Tätigkeit als Assistentin im Bildungsbereich (interkulturelle und soziologische Ansätze). Arbeitet an einer erziehungswissenschaftlichen Dissertation.

Adresse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences
de l'Éducation, 11, route de Drize, 1227 Carouge

Anna Borkowsky, lic. phil. I. Studium der Soziologie, der Volkskunde und der Ethnologie in Zürich, Youngstone, Ohio und Albuquerque. Lehr- und Forschungstätigkeit an den Universitäten Zürich und Bern. Neben Studium und Forschungsarbeit neun Jahre Lehrerin für fremdsprachige Kinder. Arbeitet seit 1987 in der Sektion Schul- und Berufsbildung des Bundesamts für Statistik.

Adresse: Bundesamt für Statistik, Schwarztorstrasse 96, 3007 Bern

Marie-Claire Caloz-Tschopp. Diplome: in Sozialarbeit (Fachrichtung «Développement communautaire») am Institut d'études sociales, Genf; Master in Stadtplanung an der Universidad nacional, Medellín (Kolumbien); lic. en lettres (Philosophie, Geschichte, Politologie), Universität Lausanne; «Certificat de spécialisation en philosophie», Universität Genf; Diplôme de 3e cycle romand «Philosophie du droit de l'État», Universität Freiburg. Arbeitet an einer philosophischen Dissertation zum Thema Asyl und Migration. Lehraufträge an den Schulen für Sozialarbeit in Genf und Lausanne. Mitarbeit in verschiedenen Gruppen, die sich für die Verteidigung des Asylrechts einsetzen.

Adresse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de
l'Éducation, 11, route de Drize, 1227 Carouge

Vittoria Cesari-Lusso, lic. oec. an der Universität Turin. 1980–1990 Direktorin des im Schoss der Italienischen Botschaft in Bern geschaffenen Centro pedagogico-didattico. Gegenwärtig wissenschaftliche Mitarbeiterin des Séminaire de psychologie der Universität Neuenburg.

Adresse: Séminaire de psychologie, Université de Neuchâtel,
Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel

Pierre R. Dasen, ordentlicher Professor für interkulturelle Anätze im Bildungswesen an der Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation der Universität Genf. Lizenziat in Psychologie der Universität Genf; Ph. D. der Australian National University. Forschungsarbeiten zur kognitiven Entwicklung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten (Australien, Kanada, Elfenbeinküste, Kenia, Papua-Neu-Guinea und Schweiz). Interessiert sich hauptsächlich für den Transfer von Alltagswissen, für Verwandtschaftstheorien und für die Verbindungen zwischen Kulturanthropologie und interkultureller Psychologie.

Adresse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de
l'Éducation, 11, route de Drize, 1227 Carouge

Rosita Fibbi, Dr. in Politologie (Universität Rom). Weiterstudium an den Universitäten Zürich, Genf und Lausanne, wo sie gegenwärtig als Oberassistentin im Bereich Soziologie arbeitet. Mitwirkung in mehreren Forschungsprojekten zu Migrationsfragen, vor allem über Fragen der Bildung von Italienern und Spaniern der ersten und zweiten Einwanderergeneration, über Einwanderervereine, über Migrations- und Asylpolitik und in neuerer Zeit auch über Verhaltensweisen der Immigranten im Zusammenhang mit der Pensionierung. Schweizerische Korrespondentin der Revue Européenne des Migrations Internationales.

Adresse: Institut d'Anthropologie et Sociologie, Université de Lausanne, BFSH 2,
1015 Lausanne

Ursina Fried-Turnes, Ph. D. Studium in Romanistik, Anglistik und Pädagogik an der Universität Zürich und in USA. Mitglied der eidgenössischen Expertenkommission zur Revision des Sprachenartikels in der Bundesverfassung (Art. 116 BV). Zurzeit Gymnasiallehrerin in Zürich.

Adresse: Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl,
Rämistrasse 58, 8001 Zürich

Armin Gretler. Soziologiestudium an der Universität Genf. Nachdiplomstudium am «Bologna Center of the Johns Hopkins University, School for Advanced International Studies» und an der Universität Pittsburgh. Forschungsbeauftragter im Internationalen Arbeitsamt (Abteilung Berufsbildung). Berater bei der UNESCO (Abteilung Erwachsenenbildung). Seit 1971 Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungs-

forschung in Aarau. Mitglied des aargauischen Erziehungsrats 1977–1989 und des aargauischen Grossen Rats 1979–1993. Gründungsmitglied der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF).

Adresse: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF),
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau

Silvia Hüsler-Vogt. Autorin im Bereich der interkulturellen Pädagogik. Von 1970 bis 1983 Didaktiklehrerin am Kindergartenseminar Brugg, 1983/84 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Ausländerpädagogik bei der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Seit 1984 freischaffend als Referentin in der Aus- und Fortbildung von Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrern, freie Mitarbeiterin beim Radio DRS, Autorin und Illustratorin von Kinderbüchern und Schulmaterialien zu interkulturellen Themen. Zurzeit an der Vorbereitung einer viersprachigen Kinderversammlung, von Atlantiskinderbüchern bei Pro Juventute und UNICEF Schweiz und eines Buchs für Kindergärtnerinnen: «Schweizerdeutsch lernen mit fremdsprachigen Kindern im Kindergarten».

Adresse: Neumarkt 3, 8001 Zürich

Walo Hutmacher. lic. en soc., studierte Soziologie an der Universität Genf. Direktor des Service de la recherche sociologique des Genfer Erziehungsdepartements. Lehrauftrag an der Universität Genf, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Adresse: SRS, 8, rue du XXXI-Décembre, 1207 Genf

Walter Kurmann, Dr. phil. I. Studium der Romanistik und der Geschichte an den Universitäten Freiburg, Zürich und Perugia. Italienischlehrer an der Kantonsschule Reussbühl LU. Mitglied des Geschäftsleitenden Ausschusses der Eidgenössischen Kommission für Ausländerfragen (EKA). Delegierter für Migrationsfragen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Adresse: Kaspar-Kopp-Strasse 42a, 6030 Ebikon

Charles Muller. Ausbildung am Lehrerseminar Neuenburg und Studium an der Faculté des lettres der dortigen Universität. Gegenwärtig Professor für französische Linguistik und Methodik am Lehrerseminar Neuenburg sowie Lehrbeauftragter bei der Logopädieausbildung an der Universität Neuenburg.

Adresse: École normale, 68, faubourg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel

Romano Müller. Primarlehrer, Studium der Psychologie, Pädagogik und Linguistik in Bern und Berkeley. Verantwortlich für die berufliche Ausbildung am Staatlichen Seminar Hofwil (BE). Unterrichtet Didaktik und Psychologie. Arbeiten und Publikationen im Bereiche der Migrantenpädagogik und des Bilingualismus. Zurzeit an einer

Untersuchung über den Zusammenhang zwischen sozialpsychologischen Variablen und L2-Sprachbeherrschung von Jugendlichen (an der Universität Bern).

Adresse: Staatliches Seminar Hofwil, 3053 Münchenbuchsee

Christine Othenin-Girard, Lizentiat und Doktorat in Psychologie an der Universität Genf, anschliessend Lehrbeauftragte ebendort. Vorerst Forschungsarbeit im Bereich Kinderpsychologie; später schwerpunktmässig Publikationen im Themenbereich Spracherwerb und Sprachdidaktik (Erst- und Zweitsprache). Arbeitet gegenwärtig als klinische Psychologin in der Genfer Berufsberatung.

Adresse: Office d'orientation et de formation professionnelle,
6, Prévost-Martin, 1205 Genève

Julio Peñate Rivero, Dr. phil. I der Universität Neuenburg, Lizentiat in Soziologie an der Universität Lausanne. Weitere Studien an den Hochschulen Zaragoza, Barcelona, Neuenburg und Lausanne (Literatur, Kommunikationswissenschaft, Soziologie). *Professeur associé* für spanische Sprache und Literatur an der Universität Neuenburg. Unterrichtet auch an der Universität Bern.

Adresse: Séminaire d'Espagnol, Université de Neuchâtel,
Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel

Christiane Perregaux. Kindergärtnerin und Doktorin in Erziehungswissenschaften der Universität Genf, wo sie gegenwärtig arbeitet. Interessiert sich seit langem für Fragen der politisch oder wirtschaftlich motivierten Migrationen und die aus der Begegnung verschiedener Kulturen herrührenden Konflikte. Arbeitete mehrere Jahre mit Nordafrikanerinnen und Nordafrikanern in Marseille, bevor sie nach Genf ging, um in der Schulgruppe des Centre de Contacts Suisses-Immigrés mitzuarbeiten. Aus dieser Beschäftigung ist das mit Florio Togni zusammen geschriebene Buch «Enfant cherche École» (Zoé, 1989) über die Situation der Kinder ohne legalen Aufenthalt in der Schweiz entstanden.

Adresse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de
l'Éducation, 11, route de Drize, 1227 Carouge

Anne-Nelly Perret-Clermont. Studium der Psychologie und der Erziehungswissenschaften an den Universitäten Genf, Lausanne und London. Professorin für Psychologie der Universität Neuenburg. Unterrichtet auch Sozialpsychologie der Erziehung an der Universität Genf.

Adresse: Séminaire de psychologie, Université de Neuchâtel,
Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel

Edo Poggia. Ingenieurdiplom an der ETH Zürich. Arbeit in Forschung und Entwicklung im Bereich Elektronik von 1967 bis 1975. Lizentiat und Doktorat in Soziologie an der

Universität Neuenburg. Leiter der Abteilung Allgemeinbildung im Bundesamt für Bildung und Wissenschaft von 1976 bis 1987. Gegenwärtig Generalsekretär des Schweizerischen Wissenschaftsrats und Lehrbeauftragter an der Universität Genf (FPSE).

Adresse: Schweizerischer Wissenschaftsrat (SWR), , Inselgasse 1,
Postfach, 3003 Bern

Bernard Py. Professor für angewandte Linguistik an der Universität Neuenburg. Wichtigste Forschungsbereiche: Fremdsprachenlernen und Bilinguismus. Mitarbeit in mehreren Nationalfondsprojekten, namentlich zur Zweisprachigkeit der Immigranten in der französischsprachigen Schweiz und über die Alltagskommunikation zwischen den schweizerischen Sprachregionen. War Leiter eines Forschungsprojekts über die Zweisprachigkeit in Vorschulinstitutionen des Aostatals. Direktor der Logopädieausbildung an der Universität Neuenburg.

Adresse: Université de Neuchâtel, Institut de linguistique,
Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel

Micheline Rey-von Allmen, dr ès Lettres. Lizentiat und Master in Theologie, Diplom in Sozialarbeit. Studien in Neuenburg, New York, Genf und Paris. In Genf seit 1965, unterrichtete daselbst, nahm verschiedene Funktionen im Cycle d'orientation wahr und lehrte an der École de langue et de civilisation françaises der Universität. Gegenwärtig Lehrbeauftragte an der Universität, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, und Chargée de mission im Erziehungsdepartement für den Bereich «Accueil et éducation des migrants». Experte beim Europarat und in vielen Programmen dieser Organisation aktiv.

Adresse: Département de l'instruction publique, Accueil et éducation des migrants, av. Jolimont 15A, Case postale 218, 1211 Genève 28

René Riedo, Dr. rer. pol. (Universität Freiburg). Arbeitet seit 1975 im Sekretariat der Eidgenössischen Kommission für Ausländerfragen (EKA). 1983 Übernahme des EKA-Sekretariats und ab 1991 zusätzlich wissenschaftlicher Berater. Die EKA ist eine Sachverständigen-Kommission des Bundesrates. Ihr obliegt auf Bundesebene die Förderung der gesellschaftlichen Integration und die Behandlung menschlich-sozialer Probleme im Zusammenhang mit der Ausländerpräsenz.

Adresse: Sekretariat der EKA, Monbijoustrasse 91, 3003 Bern

Marianne Sigg, lic. phil. I. Studium der Pädagogik, Linguistik und Volkskunde an der Universität Zürich. Von 1974 bis 1992 im Leitungsteam der Berufsschule der Emigrierten SPE Zürich tätig. Schwerpunkte: Curriculumentwicklung (9. und 10. Schuljahr, Deutsch als Fremdsprache) und ihre didaktische Umsetzung, soziokulturelle

Integration von nicht deutschsprachigen Kindern, Supervision von Lehrkräften. Zurzeit Lehrauftrag am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg.

Adresse: Streulistrasse 9, 8032 Zürich

Gita Steiner-Khamsi, Dr. phil. I. Sozialpsychologin, Lehrbeauftragte für interkulturelle Pädagogik an den Universitäten Basel und Zürich, Dozentin an der Höheren Fachschule für soziale Berufe in Basel. Grundlagenforschung auf dem Gebiet der interkulturellen Pädagogik und der anti-rassistischen Pädagogik während eines mehrjährigen Forschungsaufenthalts an den Universitäten London, Toronto, Berkeley (Kalifornien) und São Paulo. Zuvor Leiterin des Sektors Ausländerpädagogik in der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.

Adresse: Rotbuchstrasse 36, 8037 Zürich

Florio Togni. Von Herkunft Tessiner; studierte Psychologie. Schulpsychologe der Primar- und Sekundarschule in Nyon. Leitet das Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI) in Genf. Hauptinteressensgebiete: Themen aus dem Spannungsbereich Schule-Familie; berufliche Ausbildung von Immigrantenkindern.

Adresse: 6, ch. de Rétuelle, 1252 Meinier

Markus Truniger, Lehrer, neun Jahre tätig an Oberstufenklassen mit hohem Ausländeranteil in der Stadt Zürich, seit 1985 Mitarbeiter der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, leitet dort den Sektor «Ausländerpädagogik» der Pädagogischen Abteilung.

Adresse: Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung, Universitätsstr. 69, 8090 Zürich

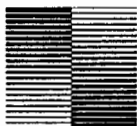
Alan Wagner, B. A., Economics, University of Michigan; M. A. et Ph. D., Economics, University of Illinois. Tätigkeit als Forscher und als Professor an der State University of New York in Albany und an der Purdue University (USA). Gegenwärtig Hauptadministrator der Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales bei der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), Paris.

Adresse: OCDE/DEELSA, 2, rue André-Pascal, F - 75775 Paris CEDEX 16

Elisabeth Zurbriggen, Primarlehrerinnendiplom und Lizentiat in Psychologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Genf. War während sechs Jahren für die Interkulturelle Bibliothek Meyrin-Livron verantwortlich. Zurzeit Animatorin im SENOF (Service des élèves non-francophones), zuständig für Lehrerfortbildung und die Entwicklung von interkulturellen Unterrichtshilfen.

Adresse: 22, ch. de Pinchat, 1227 Carouge

EXPLORATIONEN



Patry, Jean-Luc. *Transsituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*, 512 Seiten, 1991

Jenzer, Carlo. *Die Schulklasse*. Eine historisch-systematische Untersuchung, 448 Seiten, 1991

Gonon, Philipp. *Arbeitsschule und Qualifikation*. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation, 312 Seiten, 1992

Metz, Peter. *Herbartismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz, 788 Seiten, 1992

Nenniger, Peter/Eigler, Gunther/Macke, Gerd. *Studien zur Mehrdimensionalität in Lehr-Lern-Prozessen*, 260 Seiten, 1993

Grunder, Hans-Ulrich. *Seminarreform und Reformpädagogik*, 414 Seiten, 1993

Gonon, Philipp/Oelkers, Jürgen (Hrsg.). *Die Zukunft der öffentlichen Bildung – L'avenir de l'éducation publique*, 368 Seiten, 1993

Alleman-Ghionda, Cristina. *Multikultur und Bildung in Europa – Multiculture et éducation en Europe*, 403 Seiten, 1994

Poglia, Edo/Perret-Clermont, Anne-Nelly/Gretler, Armin/Dasen, Pierre (Hrsg.). *Interkulturelle Bildung in der Schweiz*. Fremde Heimat, 428 Seiten, 1995

Die pädagogischen Optionen und Methoden, die unter dem Oberbegriff «interkulturelle Pädagogik» zusammengefasst werden, wie auch die ihnen zugrunde liegende Grundhaltung – der Respekt vor dem Mitmenschen und vor seiner Kultur – beanspruchen universelle Geltung.

Nichtsdestoweniger sind ihre Anwendungschancen wie auch die Strategien, mit deren Hilfe sie in Bildungswirklichkeit umgesetzt werden, an die konkreten spezifischen Bedingungen, Strukturen und Funktionsweisen der gegebenen Bildungssysteme und sozialen Kontexte gebunden.

Der vorliegende Band wirft ein Licht auf verschiedene Aspekte der Bildung in multi-kulturellen Gegebenheiten: auf schulische und ausserschulische Situationen sowie auf sprachliche, pädagogische und bildungspolitische Probleme, die in den gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhang eines Landes gestellt werden: jenen der Schweiz, für welche die sprachliche und kulturelle Vielfalt ein zentrales konstitutives Merkmal darstellt.

Das Buch geht von einem entschieden disziplin-übergreifenden Ansatz aus; es verdankt sein Entstehen nicht nur einer Vielzahl von Forscherinnen und Forschern aus mehreren Gebieten, sondern auch der Erfahrung einer Reihe von Praktikerinnen und Praktikern auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung und Erziehung.

EXPLORATIONEN