

Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten «leistungsschwachen» Schülerinnen und Schülern

Schlussbericht CONVEGNO 2002

**Sonja Rosenberg
Rolf Lischer
Winfried Kronig
Michel Nicolet
Alois Bürli
Peter Schmid
Regina B. Bühlmann**

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 2003

Autorinnen und Autoren:

Sonja Rosenberg, Schweizerische Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (SKPH),
Bern

Rolf Lischer, Bundesamt für Statistik (BFS), Neuenburg

Winfried Kronig, Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg, Freiburg

Michel Nicolet, Université de Neuchâtel, Neuchâtel

Alois Bürli, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH), Luzern

Peter Schmid, Regierungsrat, Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basel-
Landschaft, Liestal

Regina B. Bühlmann, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
(EDK), Bern

Herausgeberin:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Titel der französischen Ausgabe:

Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances
scolaires

Zu beziehen bei:

Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:

Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort		5
1 Ein Problem, das schon lange der Lösung harrt. Einführung in das Thema		
Sonja Rosenberg		7
2 Integrierte Fremde? – Eine statistische Antwort. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem		
Rolf Lischer		11
2.1 Einleitung		11
2.2 Migration: Hypothek für die schulische Laufbahn		11
2.3 Volksschule: unterschiedliche Herausforderung		14
2.4 Selektion: ungleiche Hürden		16
2.5 Sonderpädagogik: Aussonderung der Fremden		17
2.6 Nach der obligatorischen Schulzeit: verschiedene Beteiligungsmuster		21
3 Zur Interpretation des geringeren Bildungserfolgs bei Immigrantenkindern auf der Primarschulstufe		
Winfried Kronig		24
3.1 Kontinuierlicher Anstieg der Sonderklassenüberweisungen		24
3.2 Umgang mit dem Problem		25
3.3 Erklärungsversuche		25
3.4 Die Irrtümer der Selektion		26
3.5 Hinweise für die Lernförderung bei Immigrantenkindern		30
4 Prozesse im Zusammenhang mit der schulischen und sozialen Marginalisierung von immigrierten Schülerinnen und Schülern		
Michel Nicolet		34
4.1 Zugang zum Wissen und Modalitäten der Interpretation von Schulsituationen		35
4.2 Didaktischer Vertrag und Entstehung von Missverständnissen bei den Schülerinnen und Schülern		36
4.3 Neue, implizite Lernformen und Schwerpunkt auf den Beziehungsdimensionen		39
4.4 Die soziale Marginalisierung der Schülerinnen und Schüler		41
4.5 Mögliche Handlungsansätze		42

5	Heil-/Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik Geschwister – Verwandte – Bekannte?	
	Alois Bürli	47
5.1	Mutter Pädagogik und ihre Kinder	47
5.2	Leitideen	48
5.3	Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen	49
5.4	Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises	51
5.5	Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen	52
5.6	Diagnostik und Förderung	53
5.7	Ausbildung des Fachpersonals	53
5.8	Selbstverständnis	54
6	«Sage mir, woher du kommst, und ich sage dir, in welche Schule du gehen wirst!»	
	Regierungsrat Peter Schmid	56
6.1	Vorbemerkungen	56
6.2	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen einer multikulturellen Schule	57
6.3	Chancengleichheit?	58
6.4	Handlungsstrategien: Vorschläge eines Bildungspolitikers	59
6.5	Schlussbemerkungen	60
7	Schlussfolgerungen und Handlungsvorschläge – Zusammenstellung für den CONVEGNO 2002	
	Regina B. Bühlmann	63
7.1	Ein Blick auf das Schulsystem	64
7.2	Die Selektionsmechanismen kritisch beleuchtet	65
7.3	Integrierende oder separierende Förderung?	66
7.4	Neuere Integrationsmassnahmen am Beispiel der interkulturellen Vermittlung	67
7.5	Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen einer integrationsfähigen Schule	68
7.6	Fazit	68

Vorwort

Die vorliegende Publikation reiht sich thematisch in die Schlussberichte der beiden EDK-Tagungen CONVEGNO 1998 und 2000 ein. Diese waren der interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Leistungsförderung und den Bildungschancen in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen gewidmet (vgl. EDK-Dossier 60. Bern 2000; Studien + Berichte der EDK 14A. Bern 2001). Sie greift ebenso Aspekte des Expertenberichts «Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II» (EDK-Dossier 59A. Bern 2000) auf, welcher im Auftrag der EDK-Kommission Berufsbildung erarbeitet wurde.

Unter dem Blickwinkel der schulbiografischen Entwicklung von migrierten Schülerinnen und Schülern beleuchtet der vorliegende Bericht des CONVEGNO 2002 insbesondere den Einfluss struktureller Rahmenbedingungen.

Unser Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die ihre Texte als Diskussionsgrundlage für die Tagung verfasst und teilweise für die vorliegende Publikation nochmals aktualisiert haben, und den Tagungsreferentinnen und -referenten, welche ihre Beiträge für die Publikation überarbeitet oder ergänzt durch die Gesprächsergebnisse der Ateliers für die Zusammenfassung im letzten Kapitel zur Verfügung stellten. Der Dank gilt ebenso den Mitgliedern der EDK-Arbeitsgruppe «Schulung fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher», die sich in der Projektleitung oder in den Ateliers als Gesprächsmoderatorinnen und -moderatoren engagierten und nicht zuletzt den Tagungsteilnehmenden – unter ihnen speziell den kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen – für das engagierte Einbringen ihres Know-hows.

Wir hoffen, mit dieser Publikation allen Interessierten, vor allem auch den Bildungsverantwortlichen, zentrale bildungs- und integrationspolitische Handlungsfelder aufzuzeigen.

Bern, November 2003

Bernard Wicht
Präsident der EDK-Arbeitsgruppe
«Schulung fremdsprachiger Kinder und
Jugendlicher»

Regina B. Bühlmann
EDK-Beauftragte für Migrationsfragen

1 Ein Problem, das schon lange der Lösung harrt. Einführung in das Thema

Sonja Rosenberg

In der Schweiz hat sich der Anteil an ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Regelklassen während der letzten zwanzig Jahren deutlich erhöht, wobei der Anteil an fremdsprachigen Kindern in Sonderklassen im Vergleich zu Regelklassen deutlich überproportional anstieg (vgl. Sturny-Bossart 1999; Bless & Kronig 2000; Rosenberg 2001). Eine ähnliche problematische Entwicklung kann auf der Sekundarstufe II nachgezeichnet werden. Währenddem sich die Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe II (z.B. Besuch einer Mittelschule oder einer Berufslehre) bei den Schweizer Jugendlichen in den letzten zwanzig Jahren um 16% gesteigert hat, ist dies bei ausländischen Schülerinnen und Schülern nur bei 7.7% der Fall (Müller 2001).

Fremdsprachige Kinder werden im Vergleich zu Schweizer Kindern also viel häufiger in Sonderklassen eingeteilt, wobei diesbezüglich erhebliche Unterschiede zwischen den Kantonen und auch zwischen den Schulgemeinden desselben Kantons bestehen: «Es gibt Kantone, in denen die Wahrscheinlichkeit für ein Immigrantenkinder, in eine Sonderklasse für Lernbehinderte überwiesen zu werden, um das Siebenfache höher ist als in anderen.» (Kronig & Eckhart 2001, S. 9). Dieser Trend der überdurchschnittlichen Zunahme fremdsprachiger Kinder in Sonderklassen konnte trotz bisheriger Integrationsbemühungen auf Volksschulstufe nicht umgekehrt werden. Seit Jahren wenn nicht Jahrzehnten weisen Forschende auf diese problematische Entwicklung hin und doch scheint eine Lösung nach wie vor in ferner Sicht. Inzwischen werden die Zuteilungsentscheidungen bezüglich der Population fremdsprachiger Kinder in die Sonderklassen bzw. in die anforderungstieferen Schulzweige in der Schweiz auch von andern Ländern kritisch beurteilt. Insbesondere Länder, deren Schulsysteme deutlich integrativer ausgerichtet sind, haben wenig Verständnis für das hoch selektive Bildungssystem in der Schweiz. Ausländische Eltern verstehen z. T. nicht, dass ihre Kinder, welche in ihrem Herkunftsland eine Regelklasse besuchen würden, in der Schweiz in eine Sonderklasse eingeteilt werden. Durch diese überdurchschnittliche Zuweisung von Immigrantenkinder in die Sonderklassen entwickelt sich auf der Primarschulstufe aus den Klein- und Sonderklassen ungewollt, sozusagen als Nebenwirkung, ein weiterer «regulärer» Schultyp bzw. Schulzweig für fremdsprachige Kinder, jedoch ohne obligatorischen Lehrplan. Oder anders formuliert: Es besteht die Gefahr, dass die Einweisung fremdsprachiger Kinder in eine Sonderklasse für viele Schulgemeinden zur Normalität wird. Das bedeutet eine Verschärfung des selektiven Bildungssystems. Auch wenn andere Länder, wie zum Beispiel Deutschland (Kornmann & Neuhäusler 2001), mit der hier diskutierten Problematik ebenfalls konfrontiert sind, ist die Problemlösung deswegen nicht weniger dringlich.

Weitere Fragestellungen, die nicht nur der Schweiz zu denken geben dürften, bilden die Ergebnisse im Zusammenhang mit der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*): «Die Resultate weisen (...) darauf hin – und hier liegt der besorg-

niserregende Unterschied –, dass in der Schweiz der Einfluss von Fremdsprachigkeit, Einwanderung und bescheidenen sozialen Verhältnissen sich stärker und direkter als in den meisten anderen Ländern auf die schulischen Leistungen auswirkt, dass die Schweizer Schulen also soziale Ungleichheiten (ungünstige Voraussetzungen durch sozialen und sprachlichen Hintergrund) nur ungenügend auffangen können.» (Education International 2001, S. 2). «Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Immigrationsstatus¹, Zweisprachigkeit, Verweildauer im Sprachgebiet und kulturelle Herkunft gemeinsam zwischen 12.5% und 13.5% der Unterschiede in den geprüften Kompetenzen erklären. Einen ähnlich hohen Anteil zur Erklärung der Unterschiede in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften fällt darüber hinaus auf die soziale Herkunft.» (Moser 2002, S. 133). Die EDK sieht im Zusammenhang mit diesen gesellschaftlichen und sozialen Fragestellungen Handlungsbedarf und gab entsprechende Vertiefungsstudien in Auftrag (vgl. EDK-Pressemitteilung vom 7. März 2002). Aus diesen Studien resultierte als eines der zentralen Handlungsfelder, die bearbeitet werden müssen, die Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Lernvoraussetzungen sowie die konsequente Anwendung der Standardsprache in allen Fächern in der Deutschschweiz. (vgl. Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemassnahmen, Beschluss EDK-Plenarversammlung vom 12. Juni 2003).

Aus der Sicht von Lehrkräften hat die Komplexität der Unterrichtstätigkeit durch die Zunahme der Immigration zugenommen. Die verstärkte Zuweisung fremdsprachiger Kinder in Sonderklassen könnte in diesem Zusammenhang als Entlastungsmassnahme für Regelklassen interpretiert werden. Währenddem in der Schweiz inzwischen Anstrengungen unternommen werden, die Unterrichtssituation sowie das didaktische Know-how in Regelklassen für diese sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzusammensetzungen zu verbessern (vgl. EDK 2001), fehlen jedoch bisher Lösungsvorschläge und Massnahmen zur besseren Integration von immigrierten Kindern und Jugendlichen ins Regelbildungssystem.

Die Empfehlungen der EDK zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. Oktober 1991 allein genügen offenbar nicht. Auch wäre es verfehlt zu glauben, mit der Verbesserung der didaktischen, organisatorischen und personellen Voraussetzungen in heterogenen Regelklassen könnte der für Regelklassen bisher äussert «erfolgreiche» Entlastungsmechanismus durchbrochen werden. Ganz im Gegenteil muss davon ausgegangen werden, dass zu dieser Problematik eine Vielzahl von Faktoren beitragen. Eine systemtheoretische Sichtweise ist unumgänglich. Dies zeigt sich besonders aufgrund der Erfahrung, dass integrative Angebote (z.B. ambulante Stütz- und Fördermassnahmen) keineswegs separative Angebote ersetzen, sondern als additive Massnahmen die Gesamtzahl sonderpädagogischer Massnahmen erhöhen und damit die Problemlage sogar verschärfen. Der Kanton Zürich hat aufgrund dieser Entwicklung den damaligen Erziehungsratsbeschluss vom 7. November 1995 aufgehoben, wonach die Gemeinden die Möglichkeit hatten, neben der integrativen Schulungsform auch noch Sonderklassen zu führen (Bildungsrat des Kantons Zürich, 15. Januar 2002). Neu müssen die Gemeinden zwischen der Führung von Sonderklassen und der integrativen Schulungsform

¹ Jugendliche aus einheimischen, aus kulturell gemischten oder aus immigrierten Familien.

wählen. Wenn also ein Umkehrprozess in Gang gesetzt werden soll, so sind solche und andere Einflussfaktoren zu beleuchten und effektive Steuerungsmassnahmen einzuleiten. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang neben der schulischen Angebotspalette die konkrete Unterrichtspraxis (Didaktik, Einstellungen der Lehrkräfte usw.) sowie auch Steuerungsregelungen und Entscheidungskompetenzen auf verschiedenen Ebenen (Gemeindebehörden, kantonale Behörden, Kompetenzen und strukturelle Eingliederung des schulpsychologischen Dienstes und der Schulleitungen usw.), die Gestaltung der Übergänge und der Selektionsprozesse zwischen den verschiedenen Bildungsstufen, die Art und Weise des Einbezugs des Schulumfeldes und der Arbeitswelt sowie die individuellen, familiären und sozialen Voraussetzungen der immigrierten Schülerinnen und Schüler. Sicher bilden wie erwähnt auch die Sprachvoraussetzungen bzw. -kompetenzen in der Unterrichtssprache und deren Förderung einen zentralen Einflussfaktor.

Dieser Problematik widmete sich unter einem systemtheoretischen Blickwinkel die von der EDK-Arbeitsgruppe «Schulung fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher» organisierte Tagung CONVEGNO 2002 am 24./25. Oktober 2002 in Emmetten. Dabei liessen sich die Mitglieder der EDK-Arbeitsgruppe nicht von der Komplexität entmutigen, sondern schlugen vor, ausgehend von der vorliegenden Problemdarstellung und zusammen mit den eingeladenen Expertinnen und Experten sowie den Teilnehmenden am CONVEGNO 2002 Lösungsstrategien zu erarbeiten. Die Projektleitung, zusammengesetzt aus Elisabeth Ambühl-Christen, Regina B. Bühlmann und Sonja Rosenberg, nahm die dafür notwendigen inhaltlichen und organisatorischen Vorarbeiten an die Hand.

In Kapitel 2 finden die Leserinnen und Leser einen statistischen Überblick von *Rolf Lischer* über die Anteile (Stand 2001) an immigrierten Kindern und Jugendlichen in der Volksschule (insbesondere auch in Sonderklassen) und der Sekundarstufe II sowie der Tertiärstufe. Dabei berücksichtigt der Autor auch die Entwicklung der letzten zwanzig Jahre im Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte und zeigt, wie die Kantone auf die Herausforderung der Migration unterschiedlich reagieren.

In Kapitel 3 belegt *Winfried Kronig* anhand wissenschaftlicher Untersuchungen im Rahmen eines Nationalfondsprojekts, dass die Selektionsentscheidungen bzw. die Zuweisungen von Immigrantenkindern in Sonderklassen nicht vorbehaltlos mit deren effektiven Leistungsfähigkeit gleichgesetzt werden können. Der Autor weist auf die kantonal unterschiedliche Selektionspraxis und auf die fragliche Wirksamkeit selektiver Massnahmen hin.

In Kapitel 4 beleuchtet *Michel Nicolet* anhand didaktischer Modelle, wie das zum Teil unterschiedliche Verständnis von Wissen und der unterschiedliche Zugang zum Lernen die Lernerfolge der Kinder und Jugendlichen aufgrund des sozialen oder kulturellen Hintergrundes mitbeeinflussen. Dabei wird deutlich, dass diese unterschiedlichen Zugänge zum Wissen zu Unklarheiten bzw. Missverständnissen zwischen Lernenden und Lehrenden in Bezug auf die Lernmethoden und die Selektionsprozesse führen können.

In Kapitel 5 geht *Alois Bürli* den Beziehungen zwischen der Sonderpädagogik und der interkulturellen Pädagogik nach und illustriert die These: «Heil-/Sonderpädagogik und

Interkulturelle Pädagogik sind Geschwister; sie haben sich aus ihrer gemeinsamen Mutter Allgemeinpädagogik heraus entwickelt und zum Teil verselbstständigt.»

In Kapitel 6 weist *Peter Schmid* auf die Chancen der interkulturellen Bildung in heterogenen Schulklassen hin. Da PISA-Untersuchungen zeigen, dass die Herkunft nicht Schicksal sein muss und dass ein selektives Bildungssystem nicht unbedingt ein Erfolgsmodell ist, fordert er eine aktive Einwanderungspolitik und ein integrierteres Bildungswesen.

Schliesslich fasst *Regina B. Bühlmann* in Kapitel 7 die Rückmeldungen aus den verschiedenen Ateliers zusammen und formuliert darauf basierend Schlussfolgerungen und Handlungsvorschläge.

Literatur

- Bless, G. & Kronig, W.: Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. In: Schweizer Schule 2/2000 (S. 3–12).
- Bildungsrat des Kantons Zürich: Schulversuch «Integrative Schulungsform». Koexistenz von Integrativer Schulungsform und Sonderklassen. Aufhebung des Beschlusses vom 7. November 1995. Bildungsrat, 15. Januar 2002.
- Education International: PISA (Programme for International Student Assessment): Online Bulletin des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft, Dezember 2001 (www.admin.ch).
- Kornmann, R. & Neuhäusler E.: Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1998 und 1999. In: Die neue Sonderschule 5/2001, Verlag Luchterhand (S. 337–349).
- Kronig, W. & Eckhart, M.: Erfolgreiche Förderung ist kein Schutz vor Selektion. In: Doppelpunkt Nr. 3/2001 (S. 6–11).
- Moser, U.: Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In: BFS/EDK: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000, Neuenburg, Bern 2002.
- Müller, R.: Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II in der Schweizer Schule – Integration oder Benachteiligung? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Nr. 2/2001 (S. 299–319).
- Rosenberg, S.: Interkulturelle Pädagogik – vor allem in Sonderklassen und Sonderschulen? In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Nr. 9/2001 (S. 9–12).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Leistungsförderung und Bildungschancen. Studien und Berichte 14A, Bern 2001.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Verbundenes Handeln nach PISA: ein Bündnis für Bildung. Pressemitteilung. Bern, 7. März 2002.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemassnahmen, Beschluss der EDK-Plenarversammlung, 12. Juni 2003 (www.edk.ch).
- Sturny-Bossart, G.: Sonderschülerquote in der Schweiz weiterhin steigend. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 6/1999 (S. 12–16).

2 Integrierte Fremde? – Eine statistische Antwort. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem

Rolf Lischer

2.1 Einleitung

Im folgenden Papier stellt sich die Frage, wie ausländische Schülerinnen und Schüler ins Schweizer Bildungssystem integriert sind. Mit Hilfe bildungsstatistischer Daten wird im Folgenden versucht, auf der Makroebene darauf einige Antworten zu geben. Es soll ein Überblick über die Entwicklungen der letzten gut zwanzig Jahre vermittelt werden: Wie hat sich der Zugang der jungen ausländischen Wohnbevölkerung ausgestaltet und verändert? Wie haben sich ihre Bildungschancen entwickelt?

Dieser Versuch kann nicht gelingen, ohne einen Blick auf die neuere Migrationsgeschichte zu werfen. Die Nachfrage der Wirtschaft nach zusätzlichen, unqualifizierten Arbeitskräften bestimmte zu einem grossen Teil und während langer Zeit die Immigration in die Schweiz. Die sozio-ökonomische Struktur der ausländischen Wohnbevölkerung entspricht somit nicht der schweizerischen. Was zur Folge hat, dass ausländische Schulkinder ihre Schulkarriere häufig mit einem Handicap starten – sie stammen aus bildungsfernen Familien.

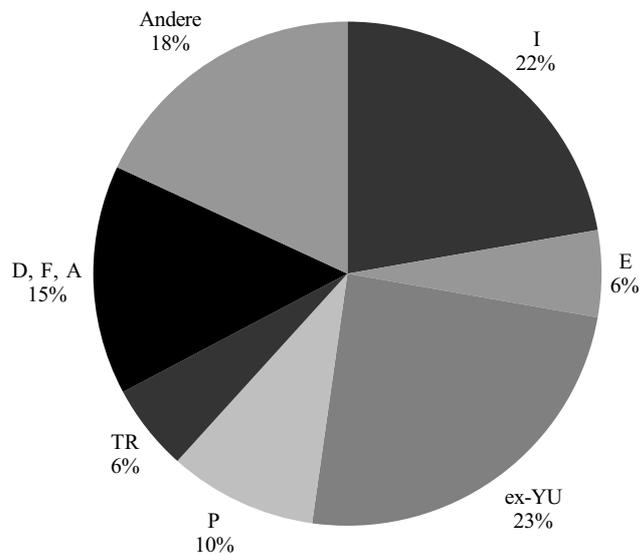
2.2 Migration: Hypothek für die schulische Laufbahn

Im Jahr 2001 leben 1.42 Millionen ausländische Personen mit festem Wohnsitz² in der Schweiz. Dies entspricht in etwa einem Fünftel der gesamten Bevölkerung. Die Hälfte dieser Ausländerinnen und Ausländer stammt aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und aus Italien.

Die Zusammensetzung der ausländischen Wohnbevölkerung ist stark vom geltenden Ausländerinnen- und Ausländerrecht abhängig, welches seit dem Zweiten Weltkrieg fest mit der Arbeitsmarktpolitik gekoppelt ist. Es sollte sicherstellen, dass der Wirtschaft flexibel, genügend und hauptsächlich billige Arbeitskräfte zur Verfügung stehen.

² Im Folgenden werden nur die Niedergelassenen und die Jahresaufenthalterinnen und -aufenthalter berücksichtigt. Die Angaben zu internationalen Funktionärinnen und Funktionären und Asylbewerberinnen und -bewerbern stehen für die Bedürfnisse dieses Artikels meistens nicht zur Verfügung.

Abbildung 1: Ständige ausländische Wohnbevölkerung in der Schweiz, 2001



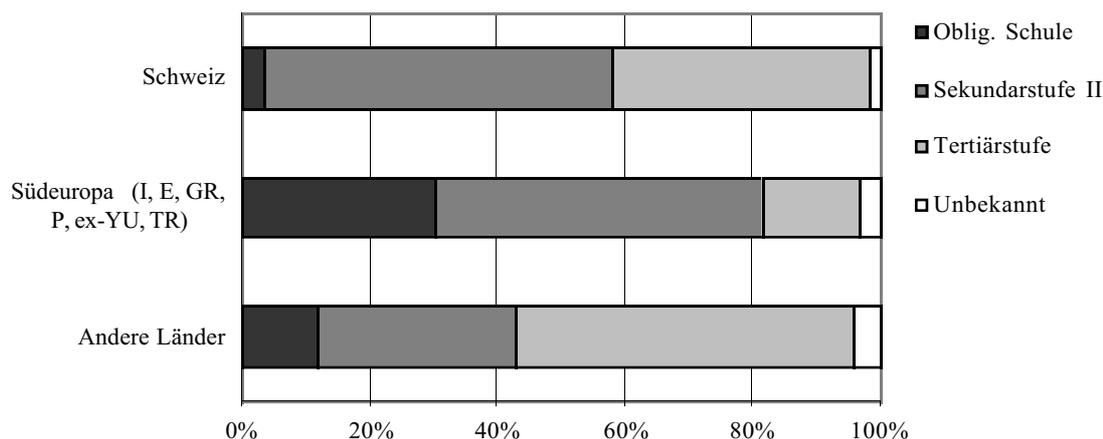
Bis zur Erdölkrise Mitte der 1970er-Jahre stellten vor allem italienische und spanische Staatsangehörige den Grossteil der ausländischen Wohnbevölkerung. Zwischen 1950 und 1974 stieg der Anteil Ausländerinnen und Ausländer von 6% auf 17%. In der darauf folgenden Rezession kehrten jedoch innert kurzer Zeit mehrere hunderttausend ausländische Arbeitskräfte wieder in ihre Herkunftsländer zurück. Eine erneute Einwanderungswelle setzte erst wieder in den 1980er-Jahren ein. Nun waren jedoch Portugal, die Türkei und das damalige Jugoslawien die bevorzugten Rekrutierungsländer ausländischer Arbeitskräfte. In den letzten Jahren globalisierte sich die Migration auch in der Schweiz. Vermehrt wandern Menschen aus Ländern ein, die nicht in Europa liegen. Als legale Möglichkeit steht ihnen jedoch oft nur das restriktive Asylverfahren offen.

Die verschiedenen Aufenthalts- und Arbeitsbewilligungen waren in einem stufenförmigen System organisiert. Sie gaben den meist männlichen, ausländischen Arbeitskräften nach einer gewissen Zeit das Recht, ihre Familie in die Schweiz zu holen. Was vermehrt dazu führte, dass auch Kinder und Jugendliche einwanderten. Ausserdem stieg die Zahl der ausländischen Kinder, welche in der Schweiz geboren wurden. 1960 waren es lediglich 11'000, zehn Jahre später schon 30'000. Danach sank die ausländische Geburtenzahl bis Mitte der 1980er-Jahre wieder. Seit Mitte der 1990er-Jahre pendelt diese Zahl um 21'000.

In der Zusammensetzung der jugendlichen ausländischen Wohnbevölkerung fallen vor allem zwei Entwicklungen auf. Da ist einerseits die kontinuierlich abnehmende Zahl der italienischen Kinder und Jugendlichen. Noch 1980 machten sie mit 146'000 über die Hälfte der ausländischen jungen Menschen aus. Bis 2001 ist ihr Anteil auf einen Sechstel gesunken (58'000). Die andere markante Entwicklung ist die hohe Zuwachsrate der Kinder und Jugendlichen aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien seit Mitte der 1980er-Jahre. Innerhalb weniger Jahre, von 1985 bis 1997 ist ihre Zahl um das Siebenfache angestiegen. 2001 machen sie mehr als ein Drittel aus (139'000).

An der spezifischen Einwanderungsgeschichte der Schweiz tragen die jugendlichen Ausländerinnen und Ausländer schwer. Ihre Eltern oder Grosseltern sind in die Schweiz gekommen, geholt worden, um hier unqualifizierte Arbeiten zu verrichten. Entsprechend tief war oder ist denn auch deren Ausbildungsstand. Dies zeigen exemplarisch die Daten aus der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung von 2001. Ausländische Kinder leben häufiger in Familien, in welchen die Eltern nach der obligatorischen Schulzeit keine weiterführende Ausbildung abgeschlossen haben. Auffallend ist die Zweiteilung der ausländischen Wohnbevölkerung. Vor allem die Eltern aus den traditionellen Rekrutierungsländern billiger Arbeitskräfte sind schlecht ausgebildet. Eltern aus dem übrigen Ausland weisen hingegen überdurchschnittlich oft eine sehr hohe Bildung aus. Es zeigt sich hier ein weiteres Merkmal der schweizerischen Einwanderungspolitik. Die Schweizer Wirtschaft konnte ihren Bedarf nach sehr hoch qualifizierten Fachkräften nie vollständig auf dem inländischen Arbeitsmarkt abdecken. Sie hat die ganze Zeit auch hochqualifizierte Fach- und Führungskräfte aus dem Ausland engagiert, wobei deren Anteil jedoch gering ist.

Abbildung 2: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern von Schul- und Vorschulkindern, 2001



Dass dieser Hintergrund für die meisten ausländischen Jugendlichen ein Handicap darstellt, wird bewusst, wenn man sich Analyseresultate aus der Volkszählung von 1990 vor Augen hält. Dort hat sich gezeigt, dass die Chance für ein Akademikerkind, im jungen Erwachsenenalter selber die Hochschule zu besuchen, dreizehnmal grösser ist als für ein Kind, dessen Eltern keine nachobligatorische Ausbildung abgeschlossen haben.

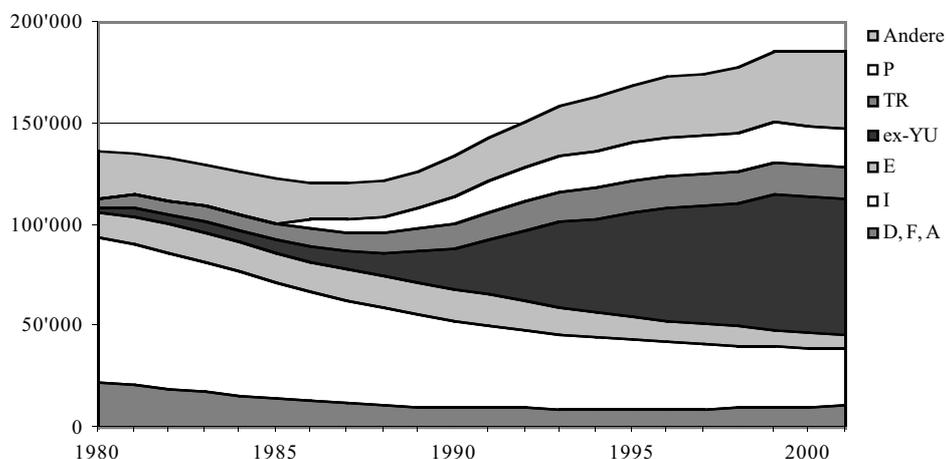
Auch andere empirische Untersuchungen konnten den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, sprachlichem Hintergrund und Schulerfolg belegen. In der Bildungsstatistik verfügen wir leider einzig über die beiden Variablen *Nationalität* und *Muttersprache*. Keine direkten Angaben haben wir zur sozialen Herkunft. Wegen der oben dargestellten Migrationsgeschichte und der grossen Übereinstimmung zwischen Nationalität und Muttersprache können wir uns im Folgenden auf die Variable *Nationalität* beschränken. Sie stellt für unseren Zweck für die soziale wie für die sprachliche Her-

kunft der ausländischen Schülerinnen und Schüler eine genügend starke Verbindung her.

2.3 Volksschule: unterschiedliche Herausforderung

Die allgemeine Migrationsgeschichte zeichnet sich auch in der obligatorischen Schule ab. Zwischen 1980 und 2001 stieg der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler von 16% auf 23% und entspricht somit weitgehend dem ausländischen Bevölkerungsanteil.

Abbildung 3: Ausländische Schülerinnen und Schüler, obligatorische Schule, 1980 bis 2001



Die Schulkinder aus dem europäischen Mittelmeerraum machen 2001 etwa drei Viertel der ausländischen Schulpopulation aus. Die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien sind heute die grösste Gruppe (36%). Noch vor zwanzig Jahren gab es nur vereinzelte Kinder aus diesem Land (2%). War früher der Begriff *ausländisches Schulkind* noch beinahe identisch mit italienischem Kind, so hat heute deren zahlenmässige Bedeutung enorm abgenommen. Nur noch 15% beträgt 2001 ihr Anteil, 1980 waren es noch 52%. Aus Portugal stammen 11%, aus der Türkei 8% und aus Spanien 4% der ausländischen Schulkinder. Die deutschen, französischen und österreichischen Kinder machen gesamt-haft nur 6% aus. Seit Jahren steigt der Anteil der Kinder aus den «anderen», hauptsächlich nicht europäischen Ländern (21%).

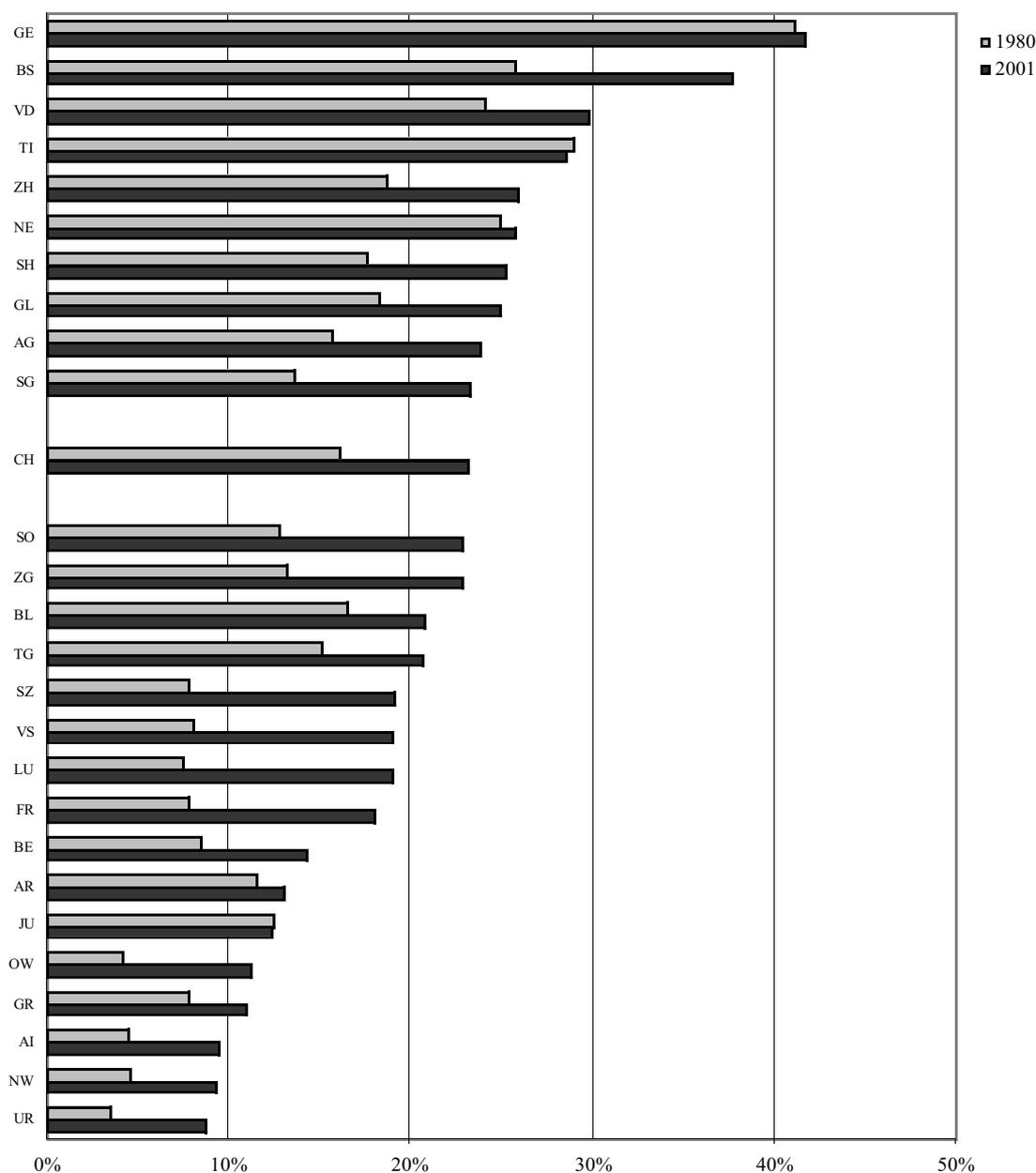
Diese Zahlen und Entwicklungen machen deutlich, welchen Anforderungen das Schweizer Schulsystem in den letzten beiden Jahrzehnten begegnen musste. Seine Klientele hat sich in dieser Zeit sehr stark verändert. Die Zusammensetzung ist vielfältiger geworden und dies teilweise im Verlaufe von sehr kurzer Zeit.

Auf der Stufe der Volksschule sind im föderalistisch geprägten Schweizer Bildungssystem die Kantone und die Gemeinden die entscheidenden Akteure. Konkret müssen sie

sich wandlungsfähig zeigen, flexibel sein und der Institution Schule genügende Ressourcen zur Verfügung stellen und sie den neuen Situationen entsprechend anpassen.

Die Frage der Integration von ausländischen Schulkindern stellt sich den Kantonen jedoch vollkommen unterschiedlich. Vor allem Kantone der lateinischen Schweiz sowie die urbanen und/oder stark industrialisierten Kantone weisen die höchsten Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler auf. In einigen ländlichen, kleinen Kantonen stellten diese Schul Kinder vor zwanzig Jahren sogar noch eine «quantité négligeable» dar.

Abbildung 4: Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler, obligatorische Schule, 1980 und 2001

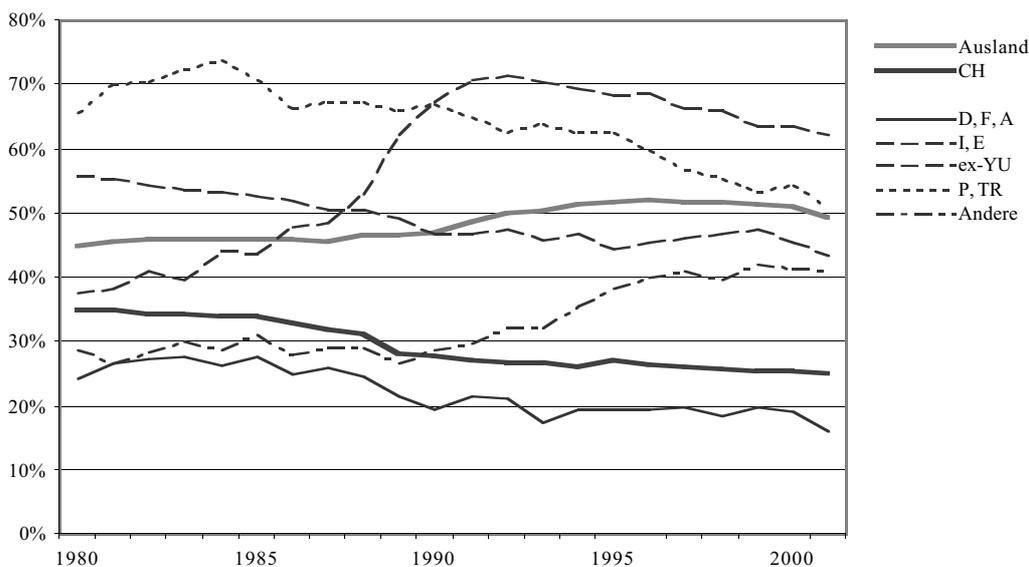


2.4 Selektion: ungleiche Hürden

Während der obligatorischen Schule werden den Schülerinnen und Schülern erstmals die Weichen gestellt, die ihre weitere (Bildungs-)Zukunft entscheidend beeinflussen werden. Auf der Primarstufe verläuft ihr Unterricht noch nach jeweils einheitlichen Lehrplänen. Vor dem Eintritt in die Sekundarstufe I werden sie jedoch selektioniert und danach auf Schultypen aufgeteilt, in welchen sie nach unterschiedlichen Programmen und unterschiedlichen Leistungsanforderungen unterrichtet werden. Ob sie später Zugang zu langen und anspruchsvollen Ausbildungen haben, entscheidet sich in einem hohen Masse schon zu diesem Zeitpunkt. Nur ganz wenige können diesen Selektionsentscheid später noch korrigieren (Repetitionsquote Sekundarstufe I mit Wechsel in andern Schultyp: ca. 2%).

Anteilmässig unterrichteten Schulen, welche leistungsmässig grundlegende Anforderungen stellen, immer weniger Schülerinnen und Schüler. Gesamthaft sank ihr Schüleranteil von 36% auf 27% in der Zeit von 1980 bis 2001.

Abbildung 5: Anteil Schülerinnen und Schüler, Sekundarstufe I Grundansprüche, 1980 bis 2001



Die Herkunft der Kinder und ihr durchschnittlicher Migrationszeitpunkt scheint jedoch einen grossen Einfluss auf die Zuteilung zu haben, verläuft doch diese Entwicklung je nach Nationalitätengruppe völlig unterschiedlich.

Nur ein Viertel der Schweizer Kinder beendet 2001 die obligatorische Schulzeit in einer für ihre weitere Schulkarriere eher ungünstigen Schule. 1980 belief sich derselbe Anteil noch auf ein Drittel. Die exakt gleiche Entwicklung, einzig einige Prozentpunkte tiefer, zeigen die Schülerinnen und Schüler unserer «nördlichen» Nachbarländer Deutschland, Frankreich und Österreich auf. Auch bei den Schulkindern der beiden

Nationen, die in einer ersten Welle in die Schweiz einwanderten, Italien und Spanien, verläuft die Entwicklung nicht viel anders, jedoch auf einem beinahe doppelt so hohen Niveau. 1980 besuchten noch 56% aller italienischen und spanischen Schülerinnen und Schüler Schulen mit Grundansprüchen. Bis 2001 ging ihr Anteil auf 44% zurück.

Die Nationen der zweiten Einwanderungswelle zeigen unterschiedliche Entwicklungen. Grundsätzlich liegen ihre Anteile noch einmal höher. Kinder aus der Türkei und aus Portugal beenden ihre Schulzeit mehrheitlich immer noch in Schulen mit Grundansprüchen, aber ihr Anteil ging in der Beobachtungsphase um etwa 20 Prozentpunkte zurück. Die starke Einwanderung von Schülerinnen und Schülern aus dem früheren Jugoslawien führte zu einem ebenso markanten Anstieg derselben in Schulen mit leistungsmässig grundlegenden Ansprüchen. Besuchten 1980 noch 38% von ihnen den Unterricht in Schulen mit Grundansprüchen, waren es zehn Jahre später beinahe doppelt so viele (71%).

Eine ähnliche, wenn auch weniger dramatische Entwicklung scheint sich bei den übrigen Nationen abzuzeichnen. Zusammen mit einer Zunahme der Schülerzahlen steigt der Anteil ihrer Zuweisungen in den Unterricht mit Grundansprüchen.

Der Schluss liegt nahe, dass die Selektion für die später immigrierten Nationen eine höhere Hürde darstellt. Und die Frage, wie gut die Institution Schule fremde und vor allem neue Schülerinnen- und Schülergruppen integrieren kann, scheint berechtigt: einerseits wegen der seit Jahren stabilen Unterschiede zu den Schweizer Kindern und andererseits wegen der dramatisch zugenommenen Zuweisung «neuer» Kinder in Schulen, mit welchen sie später geringere Chancen für einen Bildungserfolg haben werden.

2.5 Sonderpädagogik: Aussonderung der Fremden

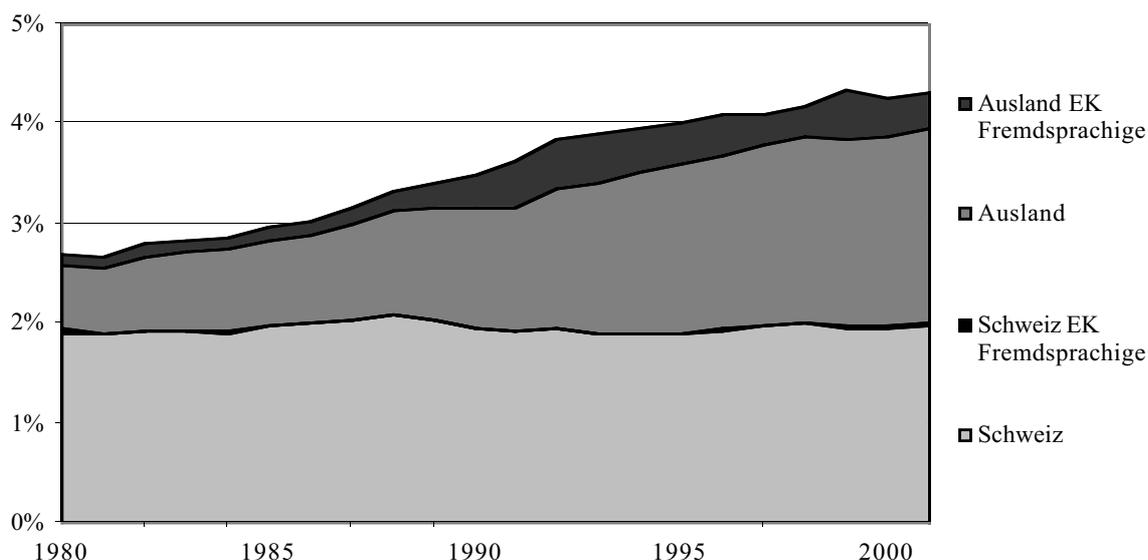
Unter einem Selektionsaspekt kann auch die sonderpädagogische Betreuung gesehen werden. Schülerinnen und Schüler können wegen Schulschwierigkeiten, körperlicher oder geistiger Behinderungen dem normalen Lernprogramm nicht folgen und werden entweder in ihrer Stammklasse zusätzlich gefördert oder aber in Sonderklassen oder Sonderschulen überwiesen. Ihre zusätzlichen Bedürfnisse lassen sie von einer schulischen Normalkarriere abweichen.

Die Bildungsstatistik kann die integriert betreuten Schulkinder (noch) nicht erfassen. Unsere Fragestellung interessiert sich ausserdem nicht für die Kinder, welche wegen körperlicher und geistiger Behinderungen in *Sonderschulen* unterrichtet werden. Wie nicht anders zu erwarten, finden sich in Sonderschulen schweizerische und ausländische Kinder in beinahe identischen Anteilen und die haben sich im Verlaufe der Jahre nicht verändert: 1.5% der Schweizer Kinder und 2% der Ausländerkinder.

2001 wird ein doppelt so grosser Anteil der Schulkinder in *Sonderklassen* unterrichtet wie zwanzig Jahre früher. Diese Zunahme lässt sich vollständig auf eine zunehmende Überweisung von ausländischen Schulkindern zurückführen. Ihr Anteil in den Sonderklassen

ist von 28% (1980) auf mittlerweile 53% gestiegen. Im Jahr 2001 geht jedes zehnte Ausländerkind in einer Sonderklasse zur Schule. Der grosse Ausländerinnen- und Ausländeranteil ist aber kaum auf Förderprogramme zurückzuführen, die explizit für ausländische Kinder und Jugendliche eingeführt wurden (z.B. Einführungsklassen für Fremdsprachige). Etwa jedes sechste ausländische Sonderklassenkind ist ab den 1990er-Jahren in einem solchen Programm.

Abbildung 6: Anteil Schülerinnen und Schüler, Sonderklassen, 1980 bis 2001



Der Kanton Tessin kennt die Einrichtung der Sonderklassen nicht. In den übrigen Kantonen ist die Aussonderungsrate in die Sonderklassen sehr unterschiedlich. Sie reicht von 1.3% im Kanton Wallis bis zu 7.1% im Kanton Schaffhausen. Für die ausländischen Kinder haben diese Differenzen enorme Auswirkungen. So ist denn die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schulkind mit ausländischem Pass in eine Sonderklasse überwiesen wird, in jenen Kantonen am grössten, welche mit Abstand die höchsten Schülerinnen- und Schüleranteile in den Sonderklassen aufweisen. In den Kantonen Zug und Schaffhausen ist jedes sechste ausländische Kind (15.8%, bzw. 15.2%) in einer Sonderklasse (AG 15.2%, BL 14.8%, SO 14.3%). Eher erstaunlich dabei ist, dass alle diese Kantone absolut durchschnittliche Ausländeranteile in ihren obligatorischen Schulen aufweisen (um 23%). Die beiden Kantone, die mit Abstand die höchsten ausländischen Schulpopulationen aufweisen, Genf (42%) und Basel-Stadt (38%), überweisen deutlich weniger ausländische Kinder in Sonderklassen. Genf sondert jedes zwanzigste aus (4.8%) und Basel-Stadt ungefähr jedes zehnte (10.8%), was in etwa dem Schweizer Durchschnitt entspricht.

Abbildung 7: Anteil Schülerinnen und Schüler, Sonderklassen, 2001

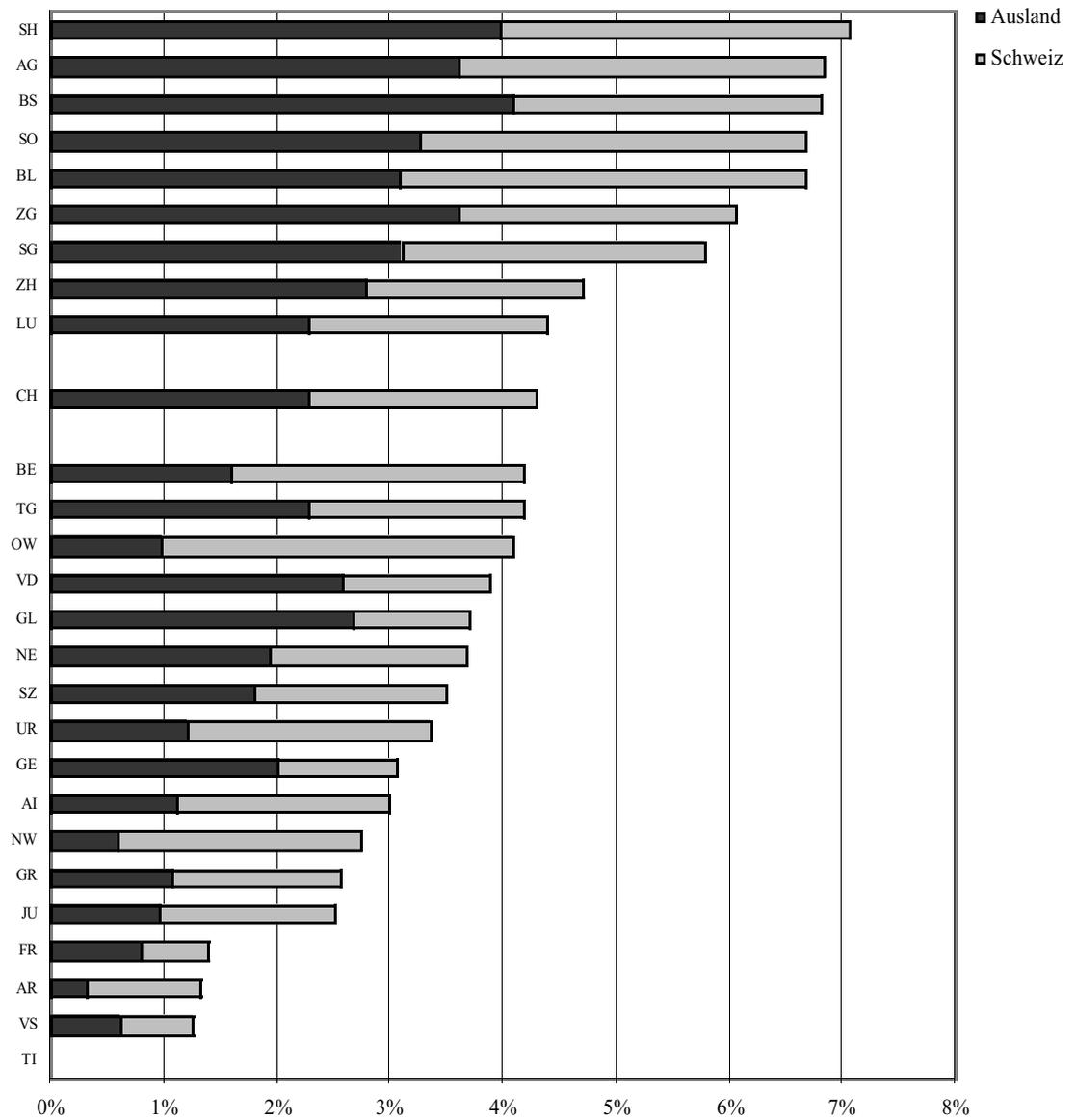
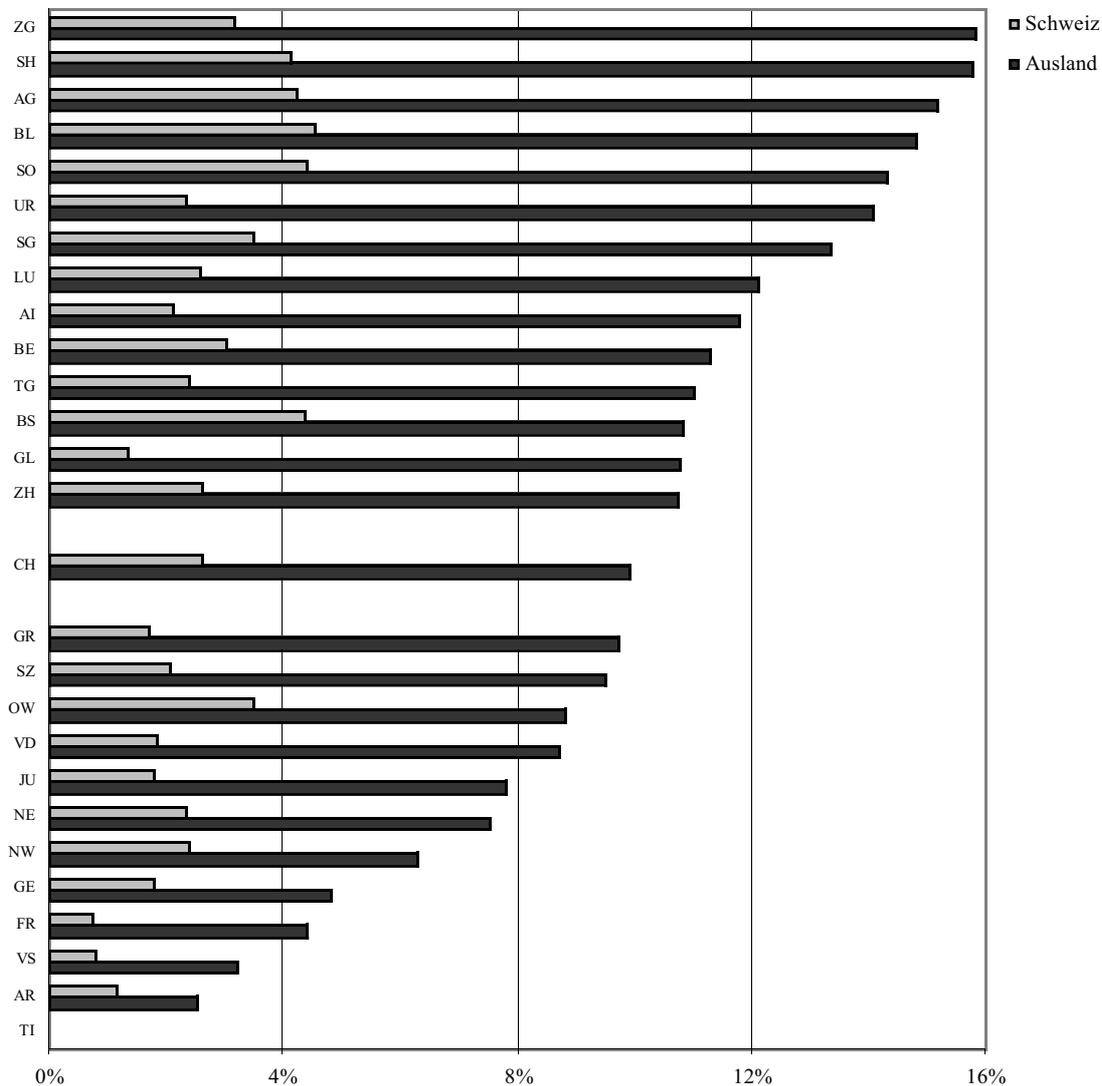
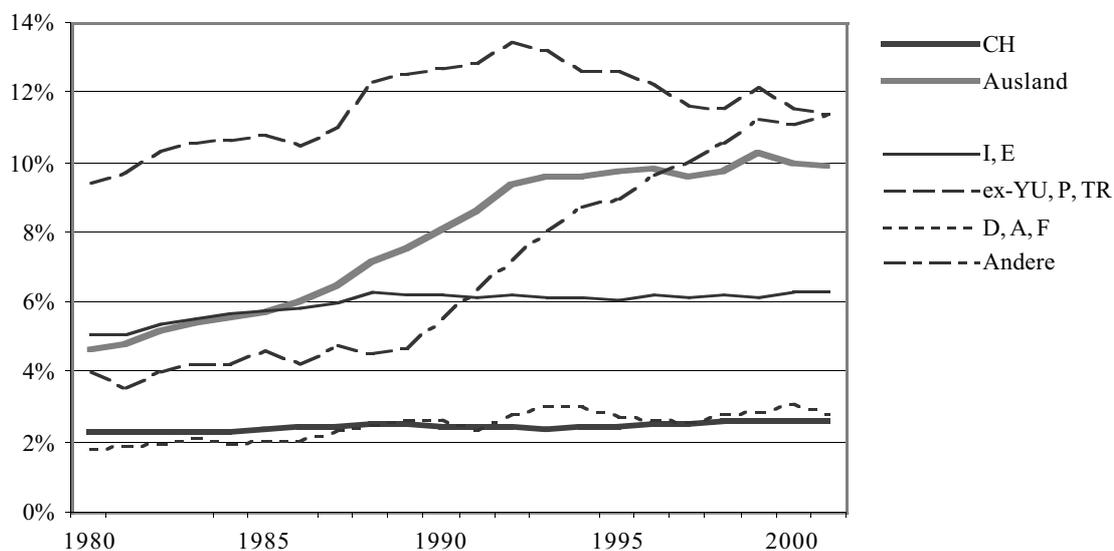


Abbildung 8: Überweisungswahrscheinlichkeit eines Schülers, einer Schülerin in eine Sonderklasse, 2001



Die ausländischen Schulkinder werden aber auch je nach Nationalität ganz unterschiedlich in Sonderschulen überwiesen. Wieder finden sich Unterschiede zwischen den Nationen der ersten und der zweiten Einwanderungswelle. Und wieder scheint sich zu bestätigen, dass die Selektion für später immigrierte Nationen stärker ist. Von allen Schulkindern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder aus der Türkei wird mittlerweile (2001) jedes achte in Sonderklassen unterrichtet. Besonders fällt der starke Anteil aus den «anderen» Nationen auf. Leider kann die Statistik diese Nationen erst die letzten wenigen Jahre und erst noch unvollständig aufschlüsseln. Gesicherte Schlüsse können daraus noch nicht gezogen werden. Aber dass sich auch hinter dieser Entwicklung eine Verbindung zur Migration verbirgt, ist mit dem bis jetzt Gesagten zumindest äusserst wahrscheinlich.

Abbildung 9: Anteil Schülerinnen und Schüler, Sonderklassen, 1980 bis 2001

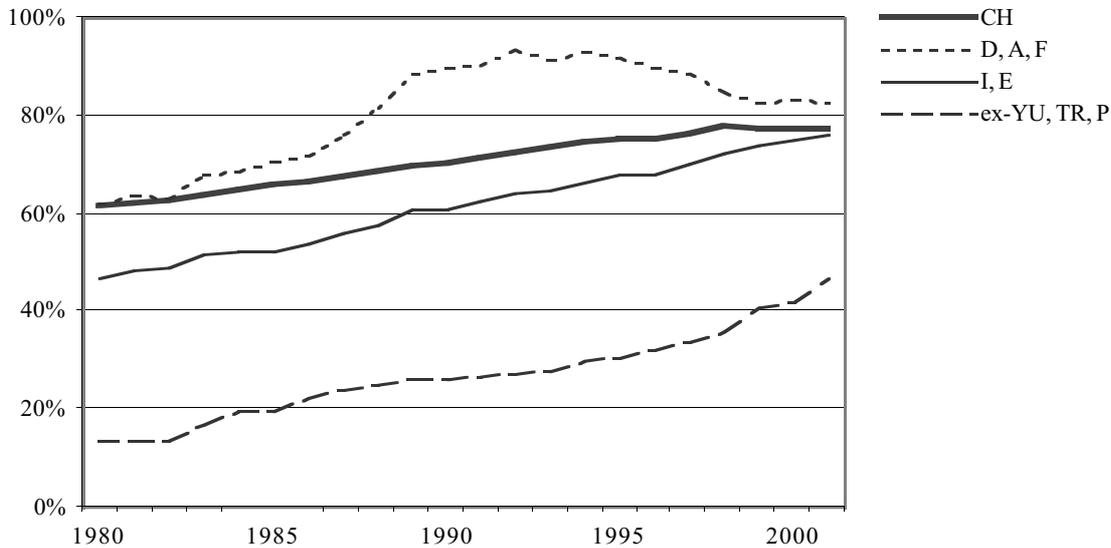


2.6 Nach der obligatorischen Schulzeit: verschiedene Beteiligungsmuster

Ausbildungen auf der Sekundarstufe II sind freiwillig und schliessen an die obligatorische Schule an. Der erfolgreiche Abschluss einer solchen Ausbildung wird es den Jugendlichen ermöglichen, als qualifizierte Arbeitskraft ins Erwerbsleben zu treten oder ihre Ausbildung auf der Tertiärstufe fortzusetzen (Universität, Fachhochschule oder höhere Berufsausbildung). Zu einem grossen Teil wird dieser Abschluss mitentscheiden, in welchem Masse eine junge erwachsene Person später an den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ressourcen teilhaben kann.

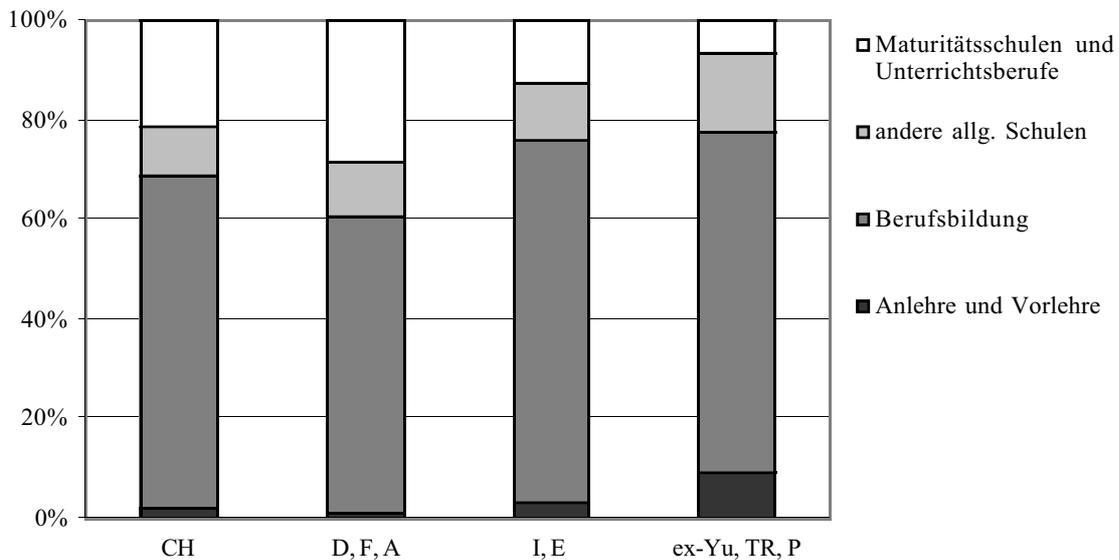
Trotz der Freiwilligkeit sind diese Ausbildungen in den letzten Jahren beinahe selbstverständlich geworden. Etwa 85% aller Jugendlichen schliessen denn auch eine Berufslehre oder allgemeine Ausbildung erfolgreich ab. Die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen unterscheidet sich jedoch nach ihrer nationalen Herkunft. Ausländische Jugendliche, die in ihrer Ursprungsfamilie eher die Sprache der Wohnregion sprechen und die eher nicht zur sozialen Unterschicht gehören (D, A, F), absolvieren vermehrt eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II – im Gegensatz zu den südeuropäischen Jugendlichen, die eher einen fremdsprachigen und sozial tieferen familiären Hintergrund aufweisen. Jedoch fällt auch hier wieder das bekannte Muster der Einwanderungswellen auf (vgl. Abb. 10).

Abbildung 10: Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II an der 16- bis 20-jährigen Wohnbevölkerung, 1980 bis 2001



Unterschiede ergeben sich auch in der Art der Ausbildung, welche die Jugendlichen unterschiedlicher Nationalität wählen, respektive welche ihnen überhaupt zugänglich sind. Südeuropäische Jugendliche absolvieren seltener eine Maturitätsschule, aber viel häufiger als Schweizerinnen und Schweizer eine Anlehre. Für die später eingewanderten Ausländerinnen- und Ausländergruppen fällt dieser Unterschied deutlicher aus. 9% der Jugendlichen aus dem früheren Jugoslawien, der Türkei und Portugal besuchen eine berufliche An- oder Vorlehre.

Abbildung 11: Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II nach Ausbildungstyp, 2000



Eine Berufslehre ist auf der Sekundarstufe II nach wie vor die wichtigste Ausbildungsform für Jugendliche. Nicht jede Lehre stellt aber an die Auszubildenden die gleichen Anforderungen. Einen Hinweis darauf gibt die Dauer der Lehre. Grundsätzlich ist der Anteil der kurzen ein- und zweijährigen Berufsausbildungen unter den Frauen viel höher als unter den Männern (33% bzw. 13%). Unter den südeuropäischen Frauen ist dieser Anteil am höchsten. So machen 43% der jungen Frauen aus den Ländern der zweiten Einwanderungswelle eine kurze Berufslehre. Kaum eine Bedeutung haben bei sämtlichen südeuropäischen Frauen die vierjährigen Lehren. Unter den Männern fallen die Unterschiede etwas geringer aus. Aber auch unter ihnen sind es die Schweizer, welche am häufigsten lange Berufslehren machen.

Der Bildungszugang nimmt für die Ausländerinnen und Ausländer mit steigender Bildungsstufe ab. So sinkt ihr Anteil auf der Tertiärstufe noch einmal: in der höheren Berufsbildung auf 12%, in den Fachhochschulen auf 7% und in den universitären Hochschulen auf 6%³.

³ Für die Hochschulen werden jeweils nur die Bildungsinländerinnen und -inländer betrachtet. D.h. nur die Studierenden, die vor Studienbeginn ihren Wohnort in der Schweiz hatten.

3 Zur Interpretation des geringeren Bildungserfolgs bei Immigrantenkindern auf der Primarschulstufe

Winfried Kronig

3.1 Kontinuierlicher Anstieg der Sonderklassenüberweisungen

Der im Vergleich zu heimischen Schülerinnen und Schülern geringere Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen von Zuwanderinnen und Zuwanderern gehört mittlerweile beinahe schon zu den charakteristischen Merkmalen vieler hochselektiven Bildungssysteme. Belegt wird dies mit bildungsstatistischen Daten, die nahezu ausnahmslos ihre Überrepräsentation in niedrig qualifizierenden und ihre Unterrepräsentation in höherqualifizierenden Schulen dokumentieren (vgl. z.B. Lischer in dieser Publikation). Markantes Beispiel unter den verschiedenen Selektionsstufen und gleichsam die Zuspitzung der Problematik sind die Überweisungen in Sonderklassen für Lernbehinderte. Bei dieser früh angesetzten Selektionsform werden Schülerinnen und Schüler dauerhaft aus der regulären Bildungslaufbahn genommen, mit äusserst geringen Aussichten auf Wiedereingliederung.

Der Anteil der als lernbehindert eingestufteten Immigrantenkinder ist aber nicht nur unverhältnismässig hoch, er steigt nahezu kontinuierlich weiter an. Während ihre Zahl in den Regelklassen lediglich um einen Drittel zugenommen hat, hat sie sich in den Sonderklassen für Lernbehinderte mehr als verdreifacht. Immigrantenkinder werden heute bedeutend schneller überwiesen als früher (vgl. Kronig 2001). Parallel dazu ist der Bestand der Schweizer Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen um einen Viertel zurückgegangen. Mit anderen Worten ist das Risiko einer Sonderklassenüberweisung für Schweizer Kinder kleiner geworden.

Diese Entwicklung ist mit dem Prozess der Unterschichtung des Arbeitsmarktes vergleichbar, wie er in den 1970er-Jahren von Soziologinnen und Soziologen beschrieben worden ist (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973, S. 24). Es sieht so aus, als ob für Schweizer Kinder im Bildungssystem das zutrifft, was für ihre Mütter und Väter im Arbeitsmarkt gilt. Je mehr Immigrantinnen und Immigranten in das System eintreten, desto grösser wird die Wahrscheinlichkeit, dass die heimischen Schülerinnen und Schüler Aufstiegserfahrungen machen (vgl. dazu auch Bommes & Radtke 1993, S. 485). Ähnliche Effekte dürften auch innerhalb einer Schulklasse wirksam sein. So weisen Moser & Rhy in einer im Kanton Zürich durchgeführten Untersuchung nach, dass Schweizer Kinder aus Klassen mit hohem Anteil Fremdsprachiger eher in höhere Schultypen übertreten als solche aus Klassen mit niedrigem Anteil (2000, S. 59).

Eine anhaltende Verschärfung dieser Problematik ist unübersehbar. Noch in den frühen 1980er-Jahre wurden Immigrantenkinder etwa anderthalb Mal so häufig an Sonderklassen für Lernbehinderte überwiesen wie Schweizer Kinder. Inzwischen werden sie vier Mal so häufig überwiesen.

3.2 Umgang mit dem Problem

Man kann nicht behaupten, die Bildungspolitik habe das Problem nicht frühzeitig erkannt. Bereits 1972 formulierte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren erstmals Empfehlungen, welche dem schulischen Misserfolg der Immigrantenkinder entgegenwirken sollten. Als Leitprinzip gilt, dass jede Diskriminierung vermieden werden muss und ihnen die gleichen Aufstiegschancen eröffnet werden sollen wie den Schweizer Kindern. Unter anderem ist es zu vermeiden, dass Kinder wegen mangelnder Sprachkenntnisse eine Sonderklasse besuchen oder ein Schuljahr wiederholen müssen. Die Empfehlungen sind wiederholt bekräftigt und ergänzt worden (vgl. EDK 1995). In jüngerer Zeit wird sogar die Forderung, Lehrinhalte aus der Interkulturellen Pädagogik in die Ausbildung des Lehrpersonals aufzunehmen, ausdrücklich mit den häufigen Sonderklassenüberweisungen von Immigrantenkindern begründet (EDK 2000, S. 40). Dass von dieser einschneidenden Massnahme überzufällig häufig Immigrantenkinder betroffen sind, hat ausserdem vermutlich wie kaum eine andere Selektionsform die Bereitschaft erhöht, zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen aufzuwenden. Viele Kantone haben beispielsweise seit längerer Zeit spezifische Fremdsprachenklassen eröffnet und Zusatzkurse für das Erlernen der Unterrichtssprache eingerichtet.

Gegen all diese Massnahmen und Vorschläge ist wenig einzuwenden. Und dennoch – eine Wirkung auf die Sonderklassenüberweisungen ist bislang ausgeblieben. Man muss sich fragen warum? Weshalb wird das Scheitern der Immigrantenkinder im Schweizer Bildungssystem bei näherer Betrachtung zum Scheitern der bisherigen bildungspolitischen und praktischen Anstrengungen?

3.3 Erklärungsversuche

Die meisten der Massnahmen gehen implizit davon aus, dass der bildungsstatistisch nachweisbare Misserfolg von Immigrantenkindern auf ihre individuellen Lernschwierigkeiten zurückzuführen ist und dass sie deshalb den Anforderungen der Regelklassen nicht genügen können. Die Dominanz dieser Auffassung ist erstaunlich. Denn schon seit den 1970er-Jahren ist bekannt, dass Lernschwierigkeiten ein äusserst relatives Phänomen darstellen, welches durch ein Bündel von Faktoren verursacht werden kann, die nicht notwendigerweise unmittelbar etwas mit der Leistungsfähigkeit des Kindes zu tun haben (vgl. Kronig, Haerberlin & Eckhart 2000, S. 53ff.).

Bei den Immigrantenkindern scheinen jedoch einseitig individuumbezogene Interpretationen von Leistungsproblemen geradezu eine Renaissance zu erleben. Dabei treten kulturelle Unterschiede als moderne, aber nicht minder diffuse Variante an die Stelle überkommener Begabungskonzeptionen. Ausgehend von einem behaupteten Kulturkonflikt werden Schulschwierigkeiten förmlich herbeierwartet (zur Kritik an der Kulturschockthese vgl. z.B. Czock 1993, S. 93ff.; Hamburger 1998, S. 129ff.). In letzter Zeit mehren sich jedoch die Hinweise, dass die ganze Problematik viel mit der Eigengesetzlichkeit des Bildungssystems zu tun hat. Die Schule selektioniert immer dann

positiv oder negativ, «wenn es ihrer Logik opportun erscheint» (Bommes & Radtke 1993, S. 483). Begründet wird der Selektionsentscheid hinterher mit ungeprüften Konstrukten über kulturelle Differenzen und deren Wirkungen auf die Leistungsentwicklung (vgl. Gomolla 2000). Wenn aber Selektionsvorgänge an die örtlich unterschiedlichen Organisationsstrukturen der Schulgemeinden gebunden sind, können sie weitgehend unabhängig von den individuellen Fähigkeiten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler funktionieren. So sieht Kornmann (1998) denn auch das Scheitern der Immigrantenkinder als unausweichliche Folge der Selektivität des Bildungssystems. Solange ein bestimmter Prozentsatz an negativer Auslese schulorganisatorisch vorgesehen ist und erwartet wird, werden alle Förderanstrengungen daran nichts ändern. Sind in einer Schulgemeinde eine festgelegte Anzahl von Plätzen in Sonderklassen vorhanden, werden diese mit grosser Wahrscheinlichkeit auch besetzt. Selbst eine erfolgreiche Förderung ist hier kein Schutz vor Selektion, weil in der Rangreihe der Schülerschaft immer ein Kind das schlechteste ist; egal wie gut oder schlecht seine Leistungen auch immer sein mögen. Umgekehrt werden in Schulgemeinden ohne Sonderklassen natürlich auch keine Schülerinnen und Schüler an Sonderklassen überwiesen. Aus dieser einfachen Tatsache ergeben sich weitreichende Schlussfolgerungen für die Interpretation der Schulprobleme von Immigrantenkindern: Die Überweisungsquoten können nicht vorbehaltlos mit der effektiven Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gleichgesetzt werden. Dementsprechend darf der Erfolg von Fördermassnahmen nicht an den Überweisungsquoten gemessen werden, weil diese eher auf den bildungspolitischen Entscheidungsgewohnheiten als auf den Fortschritten von Schülerinnen und Schülern beruhen. Selbst erfolversprechende Massnahmen könnten sonst zu Unrecht in Verdacht geraten, wirkungslos zu sein.

Im Folgenden werden die obenstehenden Behauptungen mit empirischen Daten aus der Schweiz unterlegt.

3.4 Die Irrtümer der Selektion

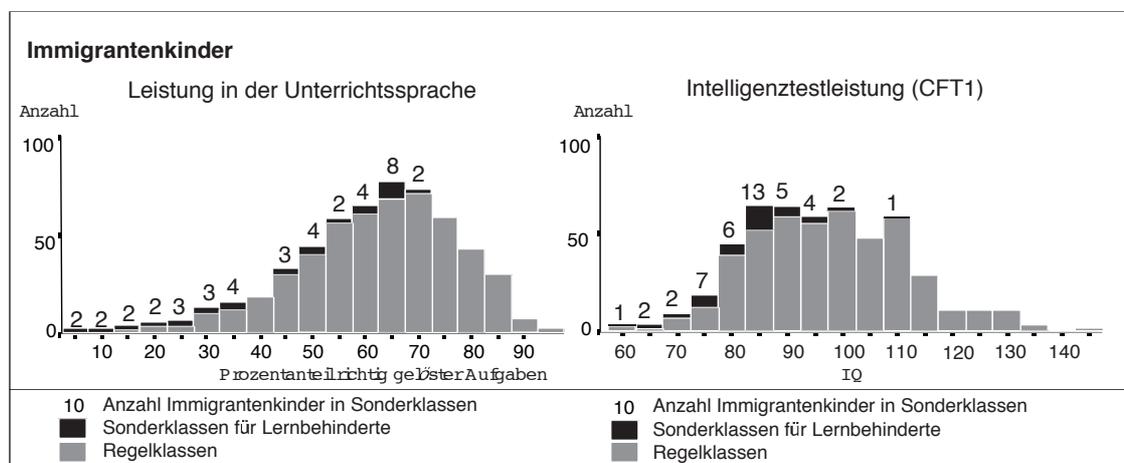
3.4.1 Unklare Zuweisung

Zuerst soll der Frage nachgegangen werden, wie trennscharf die Selektion zwischen Regelklassen und Sonderklassen für Lernbehinderte ist. Eine präzise Grenze zwischen den beiden Schultypen ist wichtig für deren Legitimation. Man kann eine Massnahme nicht anordnen, wenn man nicht weiss, für welche Kinder sie gelten soll.

Zur Beantwortung der Frage werden Daten aus einer Nationalfondsuntersuchung herangezogen (vgl. Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000). An der Studie haben 2152 Schülerinnen und Schüler des zweiten Schuljahres aus den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz und aus dem Fürstentum Liechtenstein teilgenommen. Unter anderem wurden bei ihnen die Leistungen in der Unterrichtssprache und die Intelligenzleistungen erhoben. Stellt man die Leistungen der Immigrantenkinder in Regelklassen jenen Leistungen der Immigrantenkinder in Sonderklassen für Lernbehinderte gegenüber, lassen sich erhebliche Überschneidungen feststellen. Die Vorstellung, die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler würden sich in den Sonderklassen befinden und

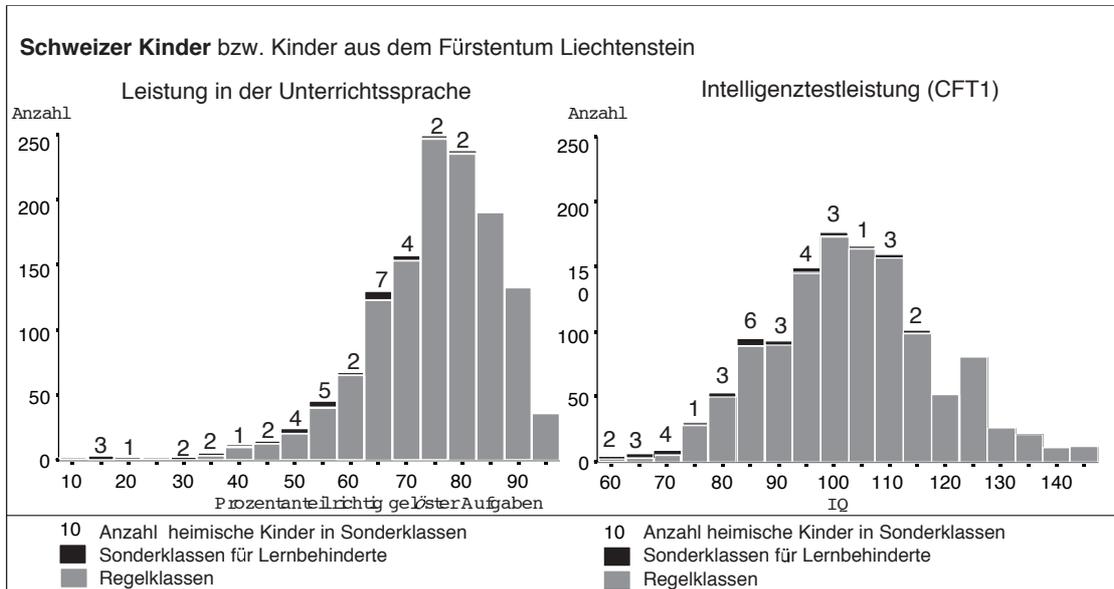
alle anderen in den Regelklassen, stimmt so nicht. Die Leistungsmerkmale der Sonderklassenschülerinnen und -schüler liegen nahezu vollständig innerhalb der Streubreite der Regelklassenschülerinnen und -schüler (Abb. 12). Dass, wie oben behauptet, eine erfolgreich verlaufende Förderung nicht ohne Weiteres einen sicheren Schutz vor einer Sonderklassenüberweisung bietet, belegen die Sonderklassenschülerinnen und -schüler mit überdurchschnittlichen Leistungsmerkmalen. Die Überschneidungen betreffen weit mehr Kinder als es der gebräuchliche aber offensichtlich unangemessene Begriff der «Grenzfälle» erahnen lässt.

Abbildung 12: Vergleich überweisungsrelevanter Leistungsmerkmale von Immigrantenkinder aus Sonderklassen für Lernbehinderte und aus Regelklassen (Kronig, Haerberlin & Eckhart 2000)



Eine verbreitete These geht von der Annahme aus, dass Immigrantenkinder deshalb häufiger in Sonderklassen eingeschult würden, weil ihre wahren Fähigkeiten aufgrund unangepasster Diagnoseinstrumente falsch eingeschätzt werden. Deshalb erhofft man sich von einer verbesserten Diagnostik eine Senkung der Überweisungsquoten. Dies ist aber allein schon deshalb unwahrscheinlich, weil vergleichbare Überschneidungen auch bei heimischen Kindern auftreten (Abb. 13). Auch bei ihnen lassen sich offenbar die so genannten echten lernbehinderten Schülerinnen und Schüler nicht zweifelsfrei identifizieren. Dies haben sowohl ältere wie auch neuere Untersuchungen mehrfach nachgewiesen (vgl. Überblick bei Kronig, Haerberlin & Eckhart 2000, S. 54f.).

Abbildung 13: Vergleich überweisungsrelevanter Leistungsmerkmale bei heimischen Kindern aus Sonderklassen für Lernbehinderte und aus Regelklassen (Kronig, Haerberlin & Eckhart 2000)



3.4.2 Kantonale Unterschiede in der Selektionspraxis

Ein zweiter Hinweis darauf, dass Überweisungsquoten eher etwas mit den Eigenschaften des Systems als mit den Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler zu tun haben, liefern die kantonalen Unterschiede in der Selektionspraxis. Sie sind beträchtlich: Es gibt Kantone, in denen die Wahrscheinlichkeit für ein Immigrantenkind, in eine Sonderklasse für Lernbehinderte überwiesen zu werden, um das Siebenfache höher ist als in anderen. Sie sind ausserdem nicht vom Anteil der Immigrantenkinder im jeweiligen Kanton abhängig: Der Zusammenhang zwischen dem Prozentanteil und den Überweisungsquoten wird statistisch nicht signifikant (vgl. Kronig 2002). Kantone mit vielen Immigrantenkindern überweisen nicht automatisch auch mehr in die Sonderklassen und umgekehrt.

Es ist überdies kaum anzunehmen, dass Unterschiede zwischen den Kantonen durch eine nach Herkunft differente Zuwanderung ausgelöst wird (vgl. dazu auch Nauck & Diefenbach 1997). Auch bei der Überweisung der Schweizer Kinder sind ähnlich grosse Unterschiede zu beobachten, ohne dass kantonal unterschiedliche Kriterien für den Überweisungsentscheid bekannt wären. Derzeit ist nicht abschliessend aufzuklären, wie diese Differenzen zu Stande kommen. Sie sind aber mit pädagogischen Argumenten nicht mehr zu erklären. Zum Teil verursachen sie die oben beschriebenen Überschneidungen und führen dazu, dass die angeblich klaren Konturen zwischen lernbehinderten und nicht lernbehinderten Kindern zusehends verwischen. Offensichtlich gibt es keinen objektiv vergleichbaren Leistungsstand, der ein Kind zum Verbleib in der Regelklasse berechtigen würde, auch wenn die Selektion fortwährend einen solchen suggeriert.

3.4.3 Fragliche Wirksamkeit selektiver Massnahmen

Das Ziel der erwähnten Nationalfondsstudie liegt unter anderem in der Erforschung der unterschiedlichen Wirkung von integrierenden und separierenden Schulformen auf die Lernentwicklung von Immigrantenkindern in der Unterrichtssprache. Dazu wurden bei den Schülerinnen und Schülern die Lernfortschritte eines Schuljahres gemessen. Für den Vergleich wurden Kinder aus Regelklassen, aus Sonderklassen für Lernbehinderte und aus Fremdsprachenklassen nach spezifischen Kriterien ausgewählt: Sie wiesen im Herbst jeweils einen vergleichbaren Ausgangspunkt bezüglich des Alters, der Intelligenz und ihrer Fähigkeiten in Deutsch auf und waren jeweils gleichen Geschlechts. So kann ausgeschlossen werden, dass diese Faktoren einen verfälschenden Einfluss auf das Resultat haben.

Bis zum Frühling machten die Immigrantenkinder in Regelklassen im Durchschnitt die grössten Lernfortschritte, gefolgt von jenen aus den Fremdsprachenklassen. Die im Verhältnis kleinsten Fortschritte wurden in Sonderklassen für Lernbehinderte erzielt. Das Resultat deckt sich mit Ergebnissen aus anderen Untersuchungen im In- und Ausland (vgl. Überblick in Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000, S. 73ff.). Zum Beispiel konnten Manhard & Crain (1983) zeigen, dass der Befund unabhängig vom gewählten forschungsmethodischen Zugang zustande kommt. Die 295 analysierten Arbeiten zeigen mehrheitlich und konsistenter einen Vorteil des integrierten gegenüber dem separierten Unterricht.

Nach allem, was man heute weiss, hat das Resultat wenig mit der Qualität der geleisteten Förderung in den speziellen Klassen zu tun. Vielmehr spielt das unterschiedliche Lernumfeld eine entscheidende Rolle. Gerade für das Erlernen der Unterrichtssprache sind Immigrantenkinder auf gute Vorbilder aus ihrer Altersgruppe angewiesen. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler werden dadurch nicht benachteiligt, wie dies oft befürchtet wird: Nach dem oben dargestellten methodischen Prinzip wurde die Lernentwicklung der normal- und überdurchschnittlich leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler untersucht. Sie machen in Klassen, in denen bis zu acht Immigrantenkinder mit Leistungsschwächen sind, die gleichen Fortschritte wie in Klassen, in denen es keine hat. Dieses Resultat wird ebenfalls durch den internationalen Forschungsstand abgedeckt (vgl. Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000, S. 77f.). Zum Beispiel zitiert Schofield (1995, S. 603ff.) vierundzwanzig Studien, die allesamt keine negativen Effekte nachweisen konnten.

Eine unabdingbare Voraussetzung für das Weiterführen von speziellen Klassen für Kinder mit Lernproblemen ist das gesicherte Wissen darüber, welche Kinder in diese Klassen gehören würden. Ausserdem müssten natürlich die Vorteile des speziellen Lernumfeldes dessen Nachteile überwiegen. Unter diesen Vorzeichen dürfte es für die Kantone zunehmend schwieriger werden, die Legitimation von Sonderklassenüberweisungen aufrechtzuerhalten. Die belegbare Zufälligkeit der Selektion selbst stellt ihre Notwendigkeit in Frage. Es gibt bisher keine Beweise dafür, dass Kantone mit hohen Selektionsquoten auf der Primarschulstufe erfolgreicher sind als Kantone mit geringen Selektionsquoten oder als solche, die gänzlich auf Selektion verzichten. Eher scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Systematische Überprüfungen ziehen den Nutzen selektiver

Massnahmen eher in Zweifel. Sowohl für die betroffenen Schülerinnen und Schüler wie auch für die Mitschülerinnen und Mitschüler aus der Regelklasse.

3.5 Hinweise für die Lernförderung bei Immigrantenkindern

Wenn man die Sonderklassenüberweisungen von Immigrantenkindern senken will, bleibt nach allen bisherigen Erfahrungen nichts anderes übrig, als dass man deren Sonderklassenüberweisungen senkt. Dies vor allem deshalb, weil Selektionsentscheide wenig mit der inhaltlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu tun haben. Umgekehrt werden Massnahmen zur Steigerung der Fähigkeiten nicht ohne weiteres einen Effekt auf die Sonderklassenquoten haben. Mit dieser Kritik an der Selektionspraxis ist natürlich noch keine Antwort auf die Frage gegeben, wie Immigrantenkinder mit Schulproblemen in ihrer Lernentwicklung gefördert werden können.

Die ersten Versuche, die Ursachen von schulischen Lernproblemen zu identifizieren und damit ein Weg zu ihrer Behebung zu finden, reichen mehrere Jahrzehnte zurück. Erstaunliche Bilanz der bisherigen Bemühungen ist die Tatsache, dass sich die Modelle zur Bestimmung von Lernproblemen durch nichts von Modellen zur Erklärung von Schulleistungen allgemein unterscheiden (vgl. dazu Langfeldt & Ricken 1996, Kronig 2000, S. 39ff.). Es gibt derzeit keine stichhaltigen Argumente, weshalb dieses Ergebnis nicht auch für die Situation von Immigrantenkindern mit Lernschwierigkeiten gelten kann. Es wäre ja auch überaus schwer zu erklären, weshalb die für den Lernprozess wichtigen Faktoren ausgerechnet bei Immigrantenkindern marginal oder gar bedeutungslos sein sollen. Damit ist selbstverständlich nicht ausgeschlossen, dass es Bereiche gibt, die bei ihnen besonders sensibel, aber eben nicht grundsätzlich anders sind.

Aus den Ergebnissen zur Schuleffektivitätsforschung sind wichtige Faktoren für den individuellen Lernprozess von Schülerinnen und Schülern bekannt (Überblicke z.B. bei Helmke & Weinert 1997, Levine & Lezotte 1995, Reynolds 1991, Purkey & Smith 1991). Einen differenzierten und dennoch gut verständlichen Überblick liefert ausserdem die Arbeit von Rüesch (1999). Wiederholt sind in Untersuchungen grosse Unterschiede zwischen Schulklassen beobachtet worden. Selbst dann, wenn individuelle Faktoren, wie Anstrengungsbereitschaft, Lerntempo oder soziale Herkunft usw., konstant gehalten werden. Die Kontraste sind zwischen den Klassen grösser als zwischen den Schulhäusern (vgl. Ditton & Kreckler 1995; Moser & Rhyn 2000, S. 114ff.), so dass man annehmen kann, dass entscheidende Bedingungen innerhalb der Schulklasse zu finden sind. Einflussgrössen, die sich in verschiedenen Untersuchungsanordnungen immer wieder als bestimmend für den Leistungszuwachs herausgestellt haben, sind: Eine hohe Erwartungshaltung der Lehrperson, ein positives Klassenklima, effektiv genutzte Unterrichtszeit, kontinuierliche und differenzierte Rückmeldung schulischer Leistungen sowie die Anerkennung schulischer Leistungen. Im Bereich der Unterrichtsmethoden scheinen sich eine ausgeprägte Instruktionsintensität und Adaptivität sowie eine geringe Akzentuierung geschwindigkeitsbetonter Aufgabenstellungen positiv auf die Lernentwicklung auszuwirken (vgl. Helmke 1988).

Darüber hinaus führen kooperative Lernformen unter bestimmten Voraussetzungen zu erfolgversprechenden Ergebnissen. Dieser Befund weist in eine ähnliche Richtung wie die oben dargestellten Resultate der schulformvergleichenden Forschung. Schülerinnen und Schüler mit Leistungsschwierigkeiten brauchen für ihren Lernprozess nicht nur eine kompetente Lehrperson. Ebenso ausschlaggebend sind die Mitschülerinnen und Mitschüler. Eine Unterrichtsorganisation, die sich diesen Effekt zunutze macht, indem sie den Schülerinnen und Schülern gezielt gemeinsame Lerngelegenheiten verschafft, hat gute Chancen, effektiv zu wirken. Die Bedeutung des Lernumfelds wird ebenfalls durch die Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung belegt (Überblick bei Müller 1997, Kap. 4).

Eine weitere Übereinstimmung zwischen der Schuleffektivitätsforschung und spezifischen Untersuchungen ist für die Thematik der Erwartungshaltung der Lehrperson nachgewiesen. In den Niederlanden stellt Jungbluth (1994) fest, dass Lehrpersonen die wirklichen Fähigkeiten türkischer und marokkanischer Schülerinnen und Schüler unterschätzen, wobei die soziale Herkunft die Einschätzung zusätzlich verfälscht. In der deutschsprachigen Schweiz finden Kronig, Haeberlin & Eckhart (2000, S. 146) Unterschiede in Leistungserwartungen der Lehrkräfte entlang der nationalstaatlichen Zugehörigkeit. Im Hinblick auf die zu erwartende Testleistung werden Immigrantenkinder im Durchschnitt signifikant tiefer eingeschätzt als Schweizer Kinder, selbst wenn diese bezüglich Alter, Intelligenz und Leistung vergleichbar sind. Diese verzerrte Wahrnehmung wirkt sich negativ auf die Lernentwicklung aus. Immigrantenkinder, die unterschätzt werden, weisen deutlich geringere Lernfortschritte auf als solche, die adäquat eingeschätzt oder überschätzt werden.

Die Liste der hier aufgeführten Faktoren erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Jedoch sollte die Fülle der praktischen Handlungsoptionen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es wichtige Bereiche gibt, die sich der Einflussmöglichkeit der Lehrperson weitgehend entziehen. Ein Beispiel dafür ist der freiwillige Verzicht auf die spezifischen Zusatzkompetenzen von Immigrantenkindern. Dazu gehören insbesondere ihre Kenntnisse in der jeweiligen Familiensprache, die nicht zuletzt aus empirisch nachgewiesenen Gründen der Motivation (vgl. Müller 1997, S. 270ff.) vermehrte Berücksichtigung im Unterricht und in der Leistungsbewertung verdienen würden.

Eine Entschärfung der Problematik des gehäuften schulischen Misserfolgs bei Immigrantenkindern wird wohl nur dann zu erreichen sein, wenn die Fortführung und Intensivierung der praktischen Förderarbeit in eine überdachte Veränderung der ungewollten Funktionsmechanismen des Bildungssystems eingebettet ist. Bisherige Forschungsergebnisse können hier zeigen, welche Entscheidungen zu welchen Ergebnissen führen.

Literatur

- Bommes, M. & Radtke, F.-O.: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 481–497.
- Czock, H.: Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration. Frankfurt a. M., 1993.
- Ditton, H. & Kreyer, L.: Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 507–528.
- Gomolla, M.: Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Attia, I.; Marburger, H. (Hrsg.): Alltag und Lebenswelt von Migrantenjugendlichen. Frankfurt a. M., 2000, S. 49–70.
- Hamburger, F.: «Identität» und interkulturelle Erziehung. In: Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M.; Meyer, M. A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen, 1998, S. 127–149.
- Helmke, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20 (1988) 1, S. 45–76.
- Helmke, A. & Weinert, F. E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, 1997, S. 71–176.
- Hoffmann-Nowotny, H. J.: Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart, 1973.
- Jungbluth, P.: Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 1, S. 113–125.
- Kornmann, R.: Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 67 (1998) 1, S. 55–68.
- Kronig, W.: Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE (2002) [in Druck].
- Kronig, W.: Probleme der Selektion in den Grundschuljahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23 (2001), S. 357–364.
- Kronig, W.: Die Integration von Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. Zürich, 2000.
- Kronig, W.; Haeblerlin, U. & Eckhart, M.: Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern, Stuttgart, 2000.
- Langfeldt, H.-P. & Ricken, G.: Diagnose der Diagnostik bei Lernbehinderten. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim, Basel, 1996, S. 77–94.

- Levine, D. U. & Lezotte, L. W.: Effective schools research. In: Banks, J. A.; McGee Banks, Ch. A.: Handbook of research on multicultural education. New York, 1995, S. 525–547.
- Manhard, R. E. & Crain, R. L.: Research on Minority Achievement in Desegregated Schools. In: Rossell, Ch. H.; Hawley, W. D. (Ed.): The Consequences of School Desegregation. Philadelphia, 1983, S. 103–125.
- Moser, U. & Rhyn, H.: Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Zürich, 2000.
- Müller, R.: Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.–10. Klasse in der Schweiz. Aarau, Frankfurt a.M. (Sauerländer), 1997.
- Nauck, B. & Diefenbach, H.: Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft. Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandesaufnahme. In: Schmidt, F. (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler, 1997, S. 289–308.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S.: Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn, ²1991, S. 14–45.
- Reynolds, D.: Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation – das Ende des Anfangs? – Eine kritische Bilanz aus der Sicht britischer Erfahrungen. In: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn, ²1991, S. 88–100.
- Rüesch, P.: Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich, 1999.
- Schofield, J. W.: Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary school students. In: Banks, J. A.; McGee Banks, Ch. A. (Ed.): Handbook of research on multicultural education. New York, 1995, S. 597–634.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Empfehlungen und Beschlüsse. Dossier 36A. Bern 1995.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dossier 60. Bern 2000.

4 Prozesse im Zusammenhang mit der schulischen und sozialen Marginalisierung von immigrierten Schülerinnen und Schülern

Michel Nicolet

Zum Thema des schulischen Scheiterns und des Bildungserfolgs von immigrierten Schülerinnen und Schülern wurden in den letzten dreissig Jahren zahlreiche Arbeiten verfasst. Zunächst wurden darin vor allem die schulischen und sozialen Unzulänglichkeiten dieser Schülerinnen und Schüler aufgezeigt (Betonung des tiefen Bildungsstands der Eltern, der unzureichenden Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes usw.). Später verschob sich der Schwerpunkt auf die Schule und deren Unzulänglichkeiten. Umgekehrt haben sich andere Autorinnen und Autoren mit den Faktoren auseinandergesetzt, die den besonderen Erfolg bestimmter Migrantinnen- und Migrantengruppen – beispielsweise der vietnamesischen Schülerinnen und Schüler in Frankreich – im Vergleich zu den einheimischen Kindern der gleichen sozialen Schicht erklären können. Mehrere Forscherinnen und Forscher haben dazu beigetragen, die Bedeutung der Dimension «Migrationshintergrund» für den Bildungserfolg gegenüber der Dimension des sozialen Hintergrunds zu relativieren (vgl. insbesondere Bolzman 1996; Hutmacher 1995). Alle diese Arbeiten zeichnen sich dadurch aus, dass entweder bei den Schülerinnen und Schülern oder in ihrem Umfeld nach Ursachen gesucht wird. Die vorgebrachten Erklärungen beruhen daher meist auf einem linearen Kausalzusammenhang. Dies führt zu einem sozialen oder individuellen Reduktionismus, die sich beide schlecht eignen, die komplexe Natur der Beziehungen zwischen dem Individuum und seinem sozialen Umfeld zu erfassen.

Obwohl zwischen den einzelnen Kantonen erhebliche Unterschiede bestehen (vgl. die Beiträge von Rolf Lischer und Winfried Kronig in der vorliegenden Publikation), steht heute fest, dass die immigrierten Jugendlichen in den Sonderklassen stark übervertreten sind. Diese Situation soll im Kontext der Studien zum schulischen Scheitern der immigrierten Schülerinnen und Schüler analysiert werden. Dabei wird darauf verzichtet, nach Kausalbeziehungen zwischen den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler und einigen ihrer psychischen, intellektuellen oder familiären Merkmale oder zwischen diesen Leistungen und den Eigenschaften des Bildungssystems (Selektionsprozesse usw.) zu suchen. Vielmehr soll das Phänomen als Ergebnis eines Prozesses angegangen werden, durch den eine relativ hohe Zahl von immigrierten Schülerinnen und Schülern in Bezug auf das Lernen und allgemein auf die schulischen Abläufe marginalisiert werden. Durch die Hinterfragung der eigentlichen Dynamik der schulischen Lernsituationen soll es möglich werden zu verstehen, was in diesen Situationen und in den ablaufenden kognitiven und sozialen Prozessen zu einer Marginalisierung bestimmter Schülerinnen und Schüler führen kann.

Die Analyse stützt sich auf zwei Konzepte, die in der Sozialpsychologie und in der Soziologie entwickelt wurden: den *Zugang zum Wissen* und den *didaktischen Vertrag*. Über diese beiden Begriffe soll versucht werden aufzuzeigen, wie wichtig der Sinn, den

die Schülerinnen und Schülern ihrem Lernen und der Schulsituation geben, für die Qualität der erworbenen Kenntnisse ist. Mehrmals wird dabei auf eine Studie Bezug genommen, die im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 39 «Migration und interkulturelle Beziehungen» zum Thema des schulischen Scheiterns von immigrierten Schülerinnen und Schülern, der Wissensvermittlung und der sozialen Interaktionen in der Klasse durchgeführt wurde⁴ (Nicolet, Grossen et al. 2000).

4.1 Zugang zum Wissen und Modalitäten der Interpretation von Schulsituationen

Zunächst wird der Schwerpunkt auf den Zugang zum Wissen und zu den Schulsituationen gelegt, den die Schülerinnen und Schüler entwickeln. Denn dieser Zugang wirkt sich darauf aus, wie sich die Schülerinnen und Schüler an den Situationen beteiligen und den vorgeschlagenen Aktivitäten Sinn geben. Der Begriff *Zugang zum Wissen* wurde von der ESCOL-Gruppe vorgeschlagen, der französische Forscherinnen und Forscher aus verschiedenen Bereichen (Soziologie, Psychologie, Linguistik) angehören. Er ist definiert als *Verständnis von Prozessen (Lernakt), von Lernsituationen und von Produkten (Kenntnisse als erworbene Kompetenzen und als institutionelle, kulturelle und gesellschaftliche Ziele)* (Bautier & Rochex 1998, S. 34). Die Autoren beschreiben zwei Formen von Logik, die dem Verständnis von Schule und Schulbesuch zu Grunde liegen, d.h. zwei grundlegende Arten, sich in Bezug auf die Aktivitäten zu positionieren und dem Lernen und dem Schulbesuch Sinn zu geben. Bei der *Logik des Fortschreitens* steht nicht das im Vordergrund, was die Schülerinnen und Schüler tun oder lernen sollen, sondern es zählt die Tatsache, dass sie einen Weg zurückgelegt, ein Diplom erworben haben, dass sie möglichst weit gekommen sind. Auf der anderen Seite steht die *Logik des Lernens*, der kulturellen Entwicklung. Der Zugang des Einzelnen zum Wissen wird durch den sozialen Zugang zum Wissen strukturiert, der innerhalb der Familien entsteht und deren soziale Erfahrung zum Ausdruck bringt. Der vom *Fortschreiten* geprägte Zugang zum Wissen wäre somit eher für die Erfahrung von Jugendlichen aus einfacheren Verhältnissen typisch, während die Logik des Lernens eher auf die Haltung zutreffen würde, die Jugendliche aus gut gestellten Kreisen gegenüber der Schule einnehmen.

Über diese etwas schematische Sichtweise hinaus lassen sich zwei Pole erkennen, zwischen denen die verschiedenen individuellen Zugänge zum Wissen liegen. Das eine Extrem bezieht sich auf jene Individuen, die dazu neigen, die Schulsituationen hauptsächlich als Abfolge oder Nebeneinander von unzusammenhängenden Aufgaben und Übungen zu betrachten. Dabei wird das Lernen einzig als direkte Folge der Ausführung der Aufgaben betrachtet, ohne dass deren Sinn immer erfasst wird. Diese Schülerinnen und Schüler glauben, das Verlangte zu tun, wenn sie die Aufgaben erledigen.

⁴ Diese Studie, die der Autor in Zusammenarbeit mit Michèle Grossen, Professorin am psychologischen Institut der Universität Lausanne, durchführte, bezog sich auf acht Klassen im 6. Schuljahr in einer Abteilung mit Grundanforderungen im Kanton Waadt. Mittels verschiedenster Methoden (Beobachtungen, Gespräche, Fragebögen usw.) sollten sowohl die psychologischen als auch die sozialen und didaktischen Mechanismen erfasst werden, die bei der Vermittlung und beim Erwerb von Kenntnissen wirken und die zu einem Scheitern und einer Marginalisierung führen können.

gen und sich an die schulischen Vorschriften halten. Dabei gelingt es ihnen jedoch nicht, die intellektuelle Aktivität zu entwickeln, die notwendig ist, um Kenntnisse zu erarbeiten oder Fertigkeiten zu erwerben. Am anderen Pol liegen jene Schülerinnen und Schüler, denen es gelingt, die verschiedenen gestellten Aufgaben als Schritte im Hinblick auf das Verständnis eines Phänomens oder die Beherrschung eines Begriffs zu sehen. Sie erkennen, dass hinter der Abfolge von vorgegebenen Übungen, den konkreten Handlungen, die als Reaktion auf die Frage der Lehrperson vorzunehmen sind, Wissensbestände aufzubauen und Denkweisen zu erarbeiten sind. Obwohl sie nicht unbedingt disziplinierter, intelligenter oder fleissiger sind als die Schülerinnen und Schüler des ersten Typs, gelingt es ihnen, inner- und ausserhalb der Klasse eine sachgerechtere Aktivität zu entfalten.

Der erste Typ des Zugangs zum Wissen tritt häufiger bei den Schülerinnen und Schülern auf, die in der Schule scheitern, der zweite kennzeichnet erfolgreiche Schülerinnen und Schüler. Der intellektuelle Nutzen, den Schülerinnen und Schüler aus den Lernsituationen ziehen, an denen sie sich beteiligen, wird zu einem grossen Teil durch diesen Zugang bestimmt. Der Begriff des Zugangs zum Wissen bietet somit eine interessante Perspektive, um die Prozesse zu untersuchen, die zur Marginalisierung in Bezug auf das schulische Lernen führen. Doch dieser Zugang darf nicht als Eigenschaft der Schülerin oder des Schülers oder ihrer Familien betrachtet werden; er entsteht sowohl innerhalb der Familie als auch in der Schulsituation und ist nicht nur das Ergebnis der gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen, sondern auch der Dynamik, die die Schulsituation kennzeichnet. Hier soll somit nicht festgelegt werden, ob bei den immigrierten Schülerinnen und Schülern ein besonderer Zugang zum Wissen festzustellen ist. Vielmehr soll in Betracht gezogen werden, dass bestimmte Schülerinnen- und Schülergruppen unter besonderen Interaktionsbedingungen zu Interpretationsweisen geführt werden könnten, die sie davon abhalten könnten, aus den vorgenommenen Aktivitäten Nutzen zu ziehen. Zuvor sollen jedoch kurz zwei weitere Begriffe eingeführt werden: der didaktische Vertrag und der Begriff des Missverständnisses.

4.2 Didaktischer Vertrag und Entstehung von Missverständnissen bei den Schülerinnen und Schülern

Der Begriff des *didaktischen Vertrags*⁵ beruht auf dem folgenden Grundsatz: Jeder Lernprozess setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, der Definition zu entsprechen, die die Lehrperson der Situation und den verlangten Handlungen und Schritten gibt. Die Schülerinnen und Schüler werden jedoch keineswegs als passive Partner des didaktischen Vertrags betrachtet. Obwohl der Vertrag vor allem durch die Lehrperson bestimmt wird, ist er auch Gegenstand einer Verhandlung zwischen

⁵ Der Begriff «didaktischer Vertrag» wurde Ende der 1970er-Jahre von G. Brousseau im Bereich der Forschung zur Didaktik für den Mathematikunterricht eingeführt. Er umfasst alle von der Lehrperson erwarteten Verhaltensweisen der Schülerin oder des Schülers und umgekehrt alle Verhaltensweisen der Lehrperson, die von der Schülerin oder vom Schüler erwartet werden. Er soll der Tatsache Rechnung tragen, dass einige Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, den Vorgehensweisen und Haltungen für das «Erlernen der Mathematik» zu entsprechen, die von der Lehrperson erwartet werden.

der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern und ermöglicht eine Verständigung. Einigen Schülerinnen und Schülern gelingt es jedoch nicht, diesem Vertrag zu entsprechen, und sie müssen daher ihre Verhaltensweisen nach anderen Zielen oder Bedeutungen interpretieren und ausrichten. Ohne sich dessen bewusst zu sein, begeben sie sich auf eine falsche Spur und erbringen eine Aktivität, die in Bezug auf die Erwartungen der Lehrperson nicht sachgerecht ist. Sobald das Individuum von den Bedingungen des didaktischen Vertrags abweicht, der festlegt, welche Arten von Aktivitäten und Schritten die Schülerinnen und Schüler unternehmen müssen, um die erwarteten Resultate (schulischen Lernprozesse) zu erreichen, lässt sich von einem *Missverständnis* sprechen. Für das Entstehen dieser *Missverständnisse* sind jedoch nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Vorgehensweisen der Lehrpersonen und die Funktionsweise der Schule verantwortlich. Das Scheitern bestimmter Schülerinnen und Schüler lässt sich somit als Ergebnis einer Fehlinterpretation der Erwartungen in der jeweiligen Situation auslegen; diese Fehlinterpretation führt die Schülerinnen und Schüler zu *Handlungen* und Verhaltensweisen, die keinen Zusammenhang zu den erforderlichen Lernprozessen haben.

Durch die Art und Weise, wie die Lehrperson die verlangten Aufgaben präsentiert und die Kenntnisse darlegt, interpretiert auch sie die in den Lehrmitteln enthaltenen didaktischen Vorschläge. Diese Interpretation wird insbesondere auch durch ihren eigenen Zugang zum Wissen bestimmt. Die in der Einleitung zitierte Studie hat gezeigt, dass die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern einen Begriff sehr unterschiedlich präsentieren und die didaktischen Situationen unterschiedlich organisieren können. Es wurde analysiert, wie die Französischlehrkräfte⁶ einen bestimmten Grammatikbegriff einführten, der in den offiziellen Methodikunterlagen definiert war, und welche Art von Übungen sie den Schülerinnen und Schülern vorschlugen. Dabei wurden zwei Arten unterschieden, wie dieser Begriff präsentiert wurde: Bei der Präsentationsart, die als *verfahrensbezogen* bezeichnet werden kann, halten sich die Lehrpersonen sehr eng an die gestellten Aufgaben und beschränken ihre Interventionen auf die Erklärung der Übungen, die die Schülerinnen und Schüler ausführen sollen. Bei der zweiten Präsentationsart, die als *reflexiv* bezeichnet werden kann, versucht die Lehrperson vermehrt, Zusammenhänge zu den Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler herzustellen und ihr Interesse für den neuen Stoff zu wecken.

Die Art, wie die Lehrperson den neuen Stoff präsentiert, kann sich somit darauf auswirken, wie die Schülerin oder der Schüler den vorgeschlagenen Aktivitäten Sinn geben wird, und sie kann deren Zugang zum Wissen stärken oder nicht. Die Bezugnahme auf die Welt der Schülerinnen und Schüler oder auf Bezugspunkte ausserhalb des schulischen Rahmens kann ebenfalls zu Missverständnissen führen. Bei unseren Beobachtungen hat ein Lehrer den Grammatikbegriff eingeführt, indem er auf eine Erfahrung der Schülerinnen und Schüler Bezug nahm (einen sehr populären Film, der seit kurzem im

⁶ Diese Analysen, die sich auf Videoaufzeichnungen stützten, wurden bei fünf der acht Lehrpersonen vorgenommen. Vgl. Grossen 2000. Constructing meanings and context in teacher–student interactions. Referat anlässlich der EARLI-Konferenz in Freiburg.

Kino lief). Dieser Umweg führte zu einer langen Diskussion zwischen dem Lehrer und den Schülerinnen und Schülern. Bei der Analyse des Ablaufs dieser Lektion zeigte sich, dass während der gesamten Lektion seitens des Lehrers und der Klasse ein Widerstreit zwischen zwei Interpretationsweisen in Bezug auf die Aufgabe bestand: zwischen der Absicht, einen Inhalt (die Bezugnahme auf den Film) als Vorwand für den Grammatikunterricht zu nehmen oder ihn als Hauptelement der Lektion und der Interaktion zwischen Lehrer und Schülerinnen und Schülern zu verwenden. Die vom – in diesem Fall übrigens sehr erfahrenen – Lehrer gewählte didaktische Darstellung kann zu Missverständnissen über die eigentlichen Ziele der Situation führen und dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern die Konzentration auf die relevanten Dimensionen der Aktivität zu erschweren. Das Vorgehen, das der Lehrer gewählt hat, um das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken, kann es einigen Schülerinnen und Schülern auch erschweren, die entscheidenden kognitiven Aspekte der Aufgabe und den grammatikalischen Inhalt zu erfassen, der dem Gespräch über den Film zu Grunde liegt.

Es ist zu erwarten, dass immigrierte Schülerinnen und Schüler stärker als andere Schülerinnen- und Schülergruppen von diesen Prozessen betroffen sind und häufiger dem Risiko von Missverständnissen ausgesetzt sind. Dies ist nicht auf ihre besonderen Eigenschaften, sondern auf ihre mangelnde Kenntnis der impliziten Erwartungen zurückzuführen, die in den Schulsituationen bestehen. Diese mangelnde Kenntnis entsteht durch die soziale und kulturelle Distanz zur Schule und durch das Verständnis, das sie und ihre Familien von den entscheidenden Aspekten im Zusammenhang mit dem Schulbesuch entwickelt haben. Generell wird darauf hingewiesen, dass die Eltern von ausländischen Kindern ein hohes Engagement⁷ im Zusammenhang mit der Schulung ihrer Kinder zeigen, deren Bedeutung sie erkennen. Doch da zwischen den Eltern und der Schule nur ein geringes implizites soziales Einverständnis besteht, entstehen auf der Kommunikationsebene Missverständnisse. Die beträchtlichen Unterschiede zwischen der Funktionsweise der Schule in der Schweiz und im Herkunftsland⁸ der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern erschwert das Verständnis der Erwartungen und der impliziten Aspekte des didaktischen Vertrags.

⁷ Im Allgemeinen bringen die immigrierten Eltern der Schule Vertrauen entgegen, setzen sich häufiger ein und neigen dazu, den Erwartungen der Lehrpersonen möglichst gut zu entsprechen. Oft geht das Vertrauen der Familien mit einer völligen Unkenntnis der Funktionsweise der Schule und einem mangelnden Bewusstsein für die in der Schule anstehenden Fragen einher (Payet 1996).

⁸ In einer Studie mit erst vor kurzem immigrierten Heranwachsenden (Nicolet & Rastoldo 1997) wurde anhand von Interviews aufgezeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler bewusst sind, dass auf ganz verschiedenen Ebenen (Organisation des Schultags, Einrichtung der Schulzimmer, Arbeitstempo) Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen bestehen. Sie weisen auch auf die besonderen Merkmale der verwendeten didaktischen Verfahren hin (verlangte grössere Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, zyklische Gestaltung der Lehrpläne, Raum für eigene Entdeckungen der Schülerinnen und Schüler). Zudem bringen sie in ihren Aussagen das Gefühl zum Ausdruck, dass zwischen ihren früheren Schulerfahrungen und den derzeitigen Anforderungen ein Bruch besteht.

4.3 Neue, implizite Lernformen und Schwerpunkt auf den Beziehungsdimensionen

Das Risiko von Missverständnissen kann durch die heutigen Lernformen noch erhöht werden. Denn bei diesen Lernformen besteht die Tendenz, auf die eigenen Lernschritte der Schülerinnen und Schüler abzustellen, indem eine stärker induktiv ausgerichtete Perspektive eingenommen wird und die Schülerinnen und Schüler teilweise oder ganz dafür verantwortlich sind, allgemeine Grundsätze herauszuarbeiten und Zusammenhänge herzustellen. Man erwartet beispielsweise, dass die Schülerinnen und Schüler über Aktivitäten des Markierens, Ausfüllens oder Ausmalens Kenntnisse und Vorstellungen von bestimmten (sprachlichen, mathematischen, geografischen usw.) Phänomenen entwickeln. Der Zusammenhang zu allgemeineren Zielen ist jedoch nicht immer ausdrücklich formuliert oder ausreichend konkret festgehalten. Man geht häufig von Selbstverständlichkeiten aus, die jedoch nur für eine bestimmte soziale und kulturelle Gruppe gelten. Einige – unter anderem immigrierte – Schülerinnen und Schüler stehen somit vor der Situation, dass sie Aktivitäten ausführen und Zusammenhänge zwischen Dingen herstellen müssen, die oft nicht ihren gewohnten Praktiken entsprechen. Einige pädagogische Verfahren könnten somit dazu führen, dass bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern von einer auf der Ebene des Lernens strukturierenden Aktivität abgelenkt werden und sich auf die Ausführung von isolierten, nicht aufeinander abgestimmten Aufgaben beschränken, die allein nicht ausreichen, um Kenntnisse und kulturelle Inhalte zu erwerben. Diese Schülerinnen und Schüler müssen davon ausgehen, dass ihnen die «Ausführung» dieser Aufgaben die Erreichung der Unterrichtsziele gewährleistet. Sie durchlaufen somit die erforderlichen Lernprozesse nur am Rand, ohne dass ihnen Gelegenheit und die Voraussetzungen geboten werden, sich wirklich auf Lernaktivitäten einzulassen. Für diese Schülerinnen und Schüler gibt es nur zwei Möglichkeiten: Entweder sie verwenden keine Anstrengungen mehr auf die Schule und auf das Lernen, oder sie begeben sich auf einen Weg, der als *falsche Spur* interpretiert werden könnte. Im zweiten Fall setzen sie sich für Aufgaben ein, ohne dass es ihnen gelingt, wirkliche Lernaktivitäten zu entwickeln, da sie sich darauf beschränken, Aktivitäten auszuführen und nach aussen *Handlungen* zu erkennen zu geben, deren Sinn sie nicht begreifen. Falls man sich nicht vorsieht, besteht die Gefahr, dass diese pädagogischen Verfahren, die für die immigrierten Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern häufig schlechter erfassbar sind, eine differenzierende Wirkung entfalten und damit zur schulischen Marginalisierung eines Teils der immigrierten Schülerinnen und Schüler beitragen.

Bei den derzeitigen Lernformen besteht auch die Tendenz, der persönlichen Mitwirkung des Einzelnen an den Lernvorgängen grössere Bedeutung beizumessen und vermehrt auf seine Initiative und Motivation abzustellen. Daher wird besonderes Gewicht auf die individuelle Dimension des Lernens und auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern gelegt. Es ist somit eine gewisse Ausweitung der Beziehungsdimension festzustellen. Bei dieser Entwicklung wird in gewisser Weise der Tatsache ausgewichen, dass sich das Lernen nicht auf den Aufbau einer *guten* Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden beschränkt, sondern voraussetzt, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf eine echte kognitive Erarbeitung einlassen, die von der Lehrperson und der Schülerin oder vom Schüler selbst ausdrücklich benannt wird.

Lernen setzt die Vermittlung von Denk- und Erforschungsmodellen voraus, zugleich müssen jedoch auch die Voraussetzungen für eine intellektuelle Konfrontation und für die Destabilisierung von Modellen geschaffen werden. Es lässt sich die Hypothese aufstellen, dass gewisse Schülerinnen und Schüler mehr Schwierigkeiten haben, sich von dieser zwischenmenschlichen und subjektiven Dimension zu lösen, um das tatsächliche Feld des Lernens zu betreten.

Eine weitere Quelle von Missverständnissen betrifft die Lehrpersonen und ihre Vorstellungen von immigrierten Schülerinnen und Schülern. Es ist bekannt, dass die Interventionen der Lehrpersonen und die besondere Art und Weise, wie sie sich an die Schülerinnen und Schülern wenden, oft ihr eigenes Bild von diesen sowie ihre Erwartungen diesen gegenüber zum Ausdruck bringen. Nach Rochex (2001) kann eine Diskrepanz zwischen den Absichten der Lehrpersonen (es gut zu machen, den Schülerinnen und Schülern und insbesondere Migrantenkinder den Schulerfolg zu erleichtern usw.) und der Art und Weise bestehen, wie sie konkret versuchen, sich an jene *Schülerinnen und Schüler zu wenden, die am wenigsten in der Lage sind, die Schul-situationen und die Anforderungen des didaktischen Vertrags zu interpretieren, und die mit der Schulwelt und deren Abläufen am wenigsten gut vertraut sind* (S. 350). Angesichts der Schwierigkeiten, die Lernvorgänge dieser Schülerinnen und Schüler (und insbesondere der immigrierten Schülerinnen und Schüler) zu erfassen, verlegen sich die Lehrpersonen auf Sozialisierungsaktivitäten und halten diese Schülerinnen und Schüler somit von den Prozessen fern, die zum Lernen führen. Rochex prangert dies im Zusammenhang mit der Beobachtung an, dass sich in Schulen in Problemquartieren in Frankreich (in den so genannten «zones d'éducation prioritaires») bestimmte pädagogische Praktiken entwickeln. Dies führt zu einem Phänomen, das er etwas polemisch als *Sozialisierung der Armen* bezeichnet. Durch dieses Phänomen würden die Lehrpersonen bei der Interpretation der Schwierigkeiten, mit denen immigrierte Schülerinnen und Schüler konfrontiert seien, den Beziehungsaspekten höhere Bedeutung beimessen. Gleichzeitig trage es dazu bei, dass die Probleme der immigrierten Schülerinnen und Schüler deren intellektuellen oder psychischen Merkmalen (ihrem fehlenden Willen oder ihrem Charakter) zugeschrieben würden, ohne dass die Zusammenhänge zwischen der verlangten Aktivität, den gestellten Aufgaben und der Möglichkeit der Schülerinnen und Schüler, der Aktivität Sinn zu geben, berücksichtigt würden. Dies habe zur Folge, dass sich die Lehrpersonen nicht fragten, wie sie die Schülerinnen und Schüler konkret dabei unterstützen könnten, einen bestimmten Zugang zum Wissen und zu den gestellten Aufgaben zu überwinden und die vorgeschlagenen Lernaktivitäten zu nutzen.

Selbstverständlich sollen nicht die durchaus anerkennenswerten Bestrebungen in Frage gestellt werden, die Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihrer Realität und ihren Erfahrungen anzusprechen. Doch man sollte sich der Risiken der oben beschriebenen Auswüchse bewusst sein. Der Schule kommt somit eine komplexe Aufgabe zu: Sie soll die Schülerinnen und Schüler dazu führen, sich auf Lernprozesse einzulassen, deren Sinn sie erfassen können, damit nicht bloss Aufgaben gelöst und routinemässige Handlungen ausgeführt werden. Gleichzeitig soll sie den Schülerinnen und Schülern jedoch auch ermöglichen, Zusammenhänge zu ihrem Alltag und zu ihren Anliegen herzustellen.

Die erwähnte Entwicklung führt auch dazu, dass das Schulwissen als vermittelndes Element allmählich zu Gunsten der interindividuellen Beziehung in den Hintergrund tritt. In diese Beziehung müssen sich die Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson auf persönlicher und privater Ebene vermehrt einbringen und exponieren. Dies birgt die Gefahr, dass die Prozesse im Zusammenhang mit dem Lernen von allen Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen) vermehrt aus ethnischer Sicht interpretiert werden, indem den einen rassistische Absichten unterschoben werden und indem das Verhalten der anderen unter Bezugnahme auf ihre ethnische und kulturelle Besonderheit ausgelegt wird. Um nochmals auf Rochex (2001) zurückzukommen: Seines Erachtens wird die vermeintliche alleinige Abhängigkeit von der zwischenmenschlichen Beziehung durch die Unkenntnis und Undurchsichtigkeit verstärkt, die auf der schulischen Aktivität, ihrem Sinn und ihren spezifischen Normen lasten. Bei der Interpretation der auftretenden Phänomene besteht ein hohes Risiko für *ethnische Auswüchse*, um den Ausdruck von Payet (1996) zu übernehmen. Andriessen & Phalet (2002) weisen darauf hin, dass man sich davor hüten sollte, die ethnische Vielfalt der Schulresultate kulturell zu erklären, solange man nicht in der Lage ist, die komplexe kulturelle Dynamik des Schulunterrichts in multiethnischen Klassen zu erfassen (S. 34).

4.4 Die soziale Marginalisierung der Schülerinnen und Schüler

Die Identität der leistungsschwachen und marginalisierten Schülerinnen und Schüler entsteht in der Klasse im täglichen Austausch unter den Schülerinnen und Schülern und zwischen diesen und den Lehrpersonen. Schulischer Misserfolg bedeutet auch, einen Status zu übernehmen, den die anderen auf einen anwenden und der aus kollektiven Hypothesen entsteht, in denen wechselseitige Bilder und Erwartungen im Zusammenhang mit spezifischen Schulsituationen wirken.

Die Marginalisierung bestimmter Schülerinnen und Schüler lässt sich auch unter dem Blickwinkel betrachten, dass innerhalb der Klasse das Bild von unangepassten Schülerinnen und Schülern entsteht, die stören und deren Verhalten die Einführung von Strukturen neben der Regelklasse erfordert. Damit sollen keineswegs die Akteure (Lehrpersonen, Schulleitung, andere Schülerinnen und Schüler, Eltern usw.) beschuldigt werden. Vielmehr sollte man sich die Frage stellen, ob allenfalls ein derartiger Prozess existiert, der dazu führen könnte, dass Schülerinnen und Schüler allein aufgrund der *kollektiven Entwicklung eines negativen Bilds* marginalisiert werden. In diesem Zusammenhang ist unter anderem zu berücksichtigen, welche Verhaltensweisen und Haltungen bei den immigrierten Schülerinnen und Schülern auftreten. Hier soll nicht auf die Frage ihres spezifischen *Temperaments* oder ihrer besonderen kognitiven Potenziale eingegangen werden (die seriös abgeklärt werden müssten). Allein anhand der Analyse der Interaktionen innerhalb der Klasse lässt sich jedoch annehmen, dass einige Schülerinnen und Schüler aufgrund der relativ schlechten Beherrschung der Interaktionskripts⁹ Verhaltensweisen zum Ausdruck bringen können, die als störend oder normab-

⁹ Die Interaktionsregeln, die einem bestimmten Typ von sozialen Situationen zugrunde liegen.

weichend wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass neu immigrierte Schülerinnen und Schüler oft ihr Unbehagen über das Geschehen in der Klasse zum Ausdruck bringen. Sie können nicht immer klar erkennen, wo die Grenzen zwischen Spiel und Arbeit liegen. Die Art der Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern überrascht sie, und sie weisen auf die grosse Bewegungsfreiheit hin, die ihnen geboten wird (Nicolet & Rastoldo 1997). Dies weist darauf hin, dass bei diesen Schülerinnen und Schülern eine gewisse Distanz zu den Regeln und routinemässigen Abläufen besteht, die die Interaktionen innerhalb der Klasse strukturieren. Diese Situation kann bei den immigrierten Schülerinnen und Schülern zu Missverständnissen führen. Sie fühlen sich zuweilen hilflos, da sie nicht immer fähig sind, richtig mit Grenzen umzugehen und die impliziten Erwartungen der jeweiligen Situation zu erfassen. Die Tatsache, dass sie stärker auffallen als die anderen Schülerinnen und Schüler (im Rahmen der in der Einleitung zitierten Studie wurde beobachtet, dass immigrierte Schülerinnen und vor allem Schüler generell stärker präsent sind und sich mehr beteiligen als die anderen Schülerinnen und Schüler¹⁰) und gleichzeitig die schulischen Abläufe weniger gut beherrschen, kann dazu führen, dass sie als Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden, die künftig scheitern werden, was zu ihrer Marginalisierung beiträgt.

4.5 Mögliche Handlungsansätze

Die Suche nach Lösungen zur Verringerung der Übervertretung von immigrierten Schülerinnen und Schülern in bestimmten Schultypen setzt voraus, dass die Prozesse der schulischen und sozialen Marginalisierung analysiert werden, die in den Situationen zur Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen in der Schule auftreten. Dies wurde im vorliegenden Text aufgezeigt. In diesem letzten Teil soll der Schwerpunkt auf die Dynamik des Lernens gelegt werden, indem die Zusammenhänge zwischen der Tätigkeit der Lehrperson und jener der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden. Dabei wird versucht zu erfassen, was in der Art und Weise, einen Stoff zu präsentieren, eine Lernsituation zu gestalten oder die Schülerinnen und Schüler anzusprechen, bestimmte Schülerinnen und Schüler auf eine falsche Spur bringen oder sie dazu führen kann, sich nicht mehr für das schulische Lernen einzusetzen.

Die neueren Forschungsarbeiten im Bereich der Didaktik (und insbesondere der Didaktik für Französisch als Erstsprache) bieten einen interessanten Einblick in diese Mechanismen. Chanteau (2002) untersuchte die Zusammenhänge, die zwischen dem Bild, das sich die Lehrkräfte von den Schülerinnen und Schülern machen, und der Art und Weise, wie sie ihre Unterrichtstätigkeit gestalten und organisieren, bestehen. Dazu befragte der Autor Französischlehrkräfte der Sekundarstufe I über ihr Vorgehen beim Schreibunterricht in Klassen mit Schülerinnen und Schülern, die Schwierigkeiten haben.

¹⁰ Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler wurde im Rahmen einer Reihe von Lektionen bestimmt. Dabei wurde festgestellt, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund generell stärker beteiligen.

Seine Studie zeigt, dass es mit diesen Vorgehensweisen häufig nicht gelingt, bei den Schülerinnen und Schülern die angestrebten Lernvorgänge auszulösen. Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass die Lehrpersonen ihre Vorgehensweisen an die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler und an deren (tatsächliche oder angenommene) Bedürfnisse *anpassen*. Ein Teil der befragten Lehrpersonen gab an, sich auf klar abgegrenzte Schreibaktivitäten zu beschränken, bei denen der Schwerpunkt auf dem Einüben und Überprüfen der Orthographie- oder Grammatikkenntnisse liegt. Die Antizipation der Probleme, auf die ihre Schülerinnen und Schüler stoßen könnten, führt sie dazu, auf langwierigere Schreibaktivitäten zu verzichten. Das andere Extrem bilden Lehrkräfte, die sich zum Ziel setzen, den Schülerinnen und Schülern möglichst offene Ausdrucksaktivitäten zu bieten, um sie «wieder an das Geschriebene heranzuführen». Chanteau weist darauf hin, dass es mit diesen Vorgehensweisen in beiden Fällen nicht gelingt, bei den Schülerinnen und Schülern wirkliche Schreibkompetenzen zu entwickeln, da die angebotene Aktivität entweder zu stark aufgesplittert ist oder den Schülerinnen und Schülern keine Möglichkeit bietet, ihre Schreibaktivität zu überdenken und zu erarbeiten.

Aus dem gleichen Blickwinkel hat Bautier die Grenzen von Schreibprojekten aufgezeigt, die in erster Linie auf die Erhöhung der Motivation ausgerichtet sind und bei denen von den Schülerinnen und Schülern beispielsweise Umfrageaktivitäten im Zusammenhang mit ihrem Quartier oder einem aktuellen Problem verlangt werden. Diese Art von Aktivitäten erhöht zweifellos den Grad an Relevanz der gebotenen Lernsituationen. Gleichzeitig erschwert sie jedoch die Arbeit an den Schreibverfahren selbst, die in den Augen der Schülerinnen und Schüler nicht mehr das vorrangige Ziel darstellen, sondern in gewisser Weise in den Hintergrund rücken.

Zuweilen wird versucht, die Schülerinnen und Schüler zu mobilisieren, indem durch lange, oft ehrgeizige und zeitaufwändige Projekte Abwechslung in die Schreibpraktiken gebracht wird. Diese Projekte ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, aus der Schule hinauszugehen, ausserhalb des schulischen Rahmens Schreiberfahrungen zu sammeln. (...) Doch dabei besteht die Gefahr, dass die Lernvorgänge von diesen Aufgaben getrennt werden, dass die Rückkehr zu den alltäglichen Aufgaben der Schule und die Übertragung von Kenntnissen und Fähigkeiten erschwert wird und dass es schwieriger wird, die Schule als Ort intellektueller Arbeit zu gestalten (Bautier 2002, S. 59).

Wie kann somit die Entwicklung von Unterrichtspraktiken gefördert werden, die durch eine Annäherung der gestellten Aufgaben an die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler deren Interesse wecken und bei denen zugleich klar ersichtlich ist, dass sich das Wesentliche auf der Ebene der Schreibaktivität und der entsprechenden kognitiven Herausforderungen abspielt? Diese Frage ist vor allem für jene Schülerinnen und Schüler entscheidend, die – wie die immigrierten Kinder – aufgrund ihres Zugangs zum Wissen nicht *von Natur aus* auf die kognitiven Dimensionen der gestellten Aufgaben ausgerichtet sind und die deshalb dazu neigen, diese Aufgaben nur am *Rand* zu behandeln. Selbstverständlich soll nicht zu einer nüchternen Schule zurückgekehrt werden, in der Motivationsaspekte keinerlei Rolle spielen. Vielmehr sollte genau durchdacht werden, welcher Platz den Lernvorgängen der Schülerinnen und Schüler eingeräumt wird.

Die Westschweizer Lehrmittel *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2001) bieten eine besonders interessante Lösung: Sie schlagen den Lehrpersonen Aktivitäten vor, die gegenüber Projekten offen, zugleich jedoch jeweils auf ein spezifisches Problem im Zusammenhang mit dem Schreiben oder dem mündlichen Ausdruck ausgerichtet sind. Doch die Suche nach Lösungen erfordert auch die Entwicklung von Forschungsarbeiten aus didaktischer Perspektive, in denen die psychosoziale Dimension des unterschiedlichen Zugangs der Schülerinnen und Schüler zum Wissen und zum Lernen berücksichtigt wird.

Parallel dazu sollten eingehende Überlegungen zu den spezifischen *Lernhandlungen* angestellt werden, die jenen Schülerinnen und Schülern weitergegeben werden müssen, die nicht von Natur aus damit *ausgestattet* sind, damit sie die vorgeschlagenen Aktivitäten angehen können. Dies setzt voraus, dass die Bedeutung der impliziten Elemente berücksichtigt wird, die in der sozialen und kognitiven Dynamik der Schulsituationen wirksam sind (implizit hinsichtlich der Schritte, die von den Schülerinnen und Schülern eigentlich erwartet werden, der Verhaltensweisen, die tatsächlich gewertet werden, der Ziele, die mit den gestellten Aufgaben angestrebt werden usw.). Daher sollte beispielsweise genauer erläutert werden, was von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird, und die Zusammenhänge zwischen den Schritten, die von ihnen verlangt werden, und den angestrebten didaktischen Zielen sollten aufgezeigt werden.

Allgemeiner und über den didaktischen Bereich hinaus erscheint es wichtig, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu bieten, die Kenntnisse und die gebotenen Lernsituationen in eine breitere Perspektive einzuordnen, damit diese einen Sinn erhalten und damit in gewisser Weise eine Logik des *Lernens* und nicht bloss des *Fortschreitens* befolgt wird. Denn die weiter oben zitierte Studie (Nicolet & Grossen 2000) hat gezeigt, dass jene Schülerinnen und Schüler die besten Schulleistungen aufwiesen, denen es gelungen war, ihrer Situation und ihrem Lernen Sinn zu geben, indem sie Zusammenhänge zwischen ihrem persönlichen Weg und dem ihrer Eltern herstellten. Daher muss bei den immigrierten Schülerinnen und Schülern die Herstellung von Zusammenhängen zwischen dem schulischen Lernen und ihrer persönlichen und sozialen Biografie gefördert werden, wobei darauf zu achten ist, dass sie nicht auf ihre Herkunft und ihre kulturelle Besonderheit fixiert werden.

Die oben aufgeführten Beispiele zeigen, dass Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern, bei denen grosse Schwierigkeiten erwartet werden, tendenziell versuchen, dem kognitiven Inhalt auszuweichen und dafür den Motivationsaspekten mehr Gewicht zu verleihen und die ausserschulischen Aspekte höher zu werten. Damit diese Tendenz überwunden werden kann, müssen die Lehrpersonen im Verlauf ihrer Ausbildung oder durch die Beurteilungsinstrumente, die ihnen angeboten werden, dazu geführt werden, die folgenden Elemente besser zu erfassen: die Vorgehensweisen der immigrierten Schülerinnen und Schüler, die Hindernisse, mit denen diese konfrontiert sind, und die kognitiven Ressourcen, die bei diesen Schülerinnen und Schülern mobilisiert werden können. Denn es ist wichtig, die Bilder und Erwartungen zu ändern, die Lehrpersonen gegenüber immigrierten Schülerinnen und Schülern haben. Nach Möglichkeit sind dabei *Anpassungsphänomene* zu vermeiden, die dazu führen, dass Form und Inhalt der

Schulsituationen aufgrund des – häufig *defizitorientierten* – Bilds vereinfacht werden, das man sich von diesen Schülerinnen und Schülern macht. Es ist zu hoffen, dass den immigrierten Schülerinnen und Schülern mit diesen Massnahmen die kognitive Ausrichtung auf die gestellten Aufgaben und der Zugang zu anforderungsreichen Lernvorgängen erleichtert wird.

Zum Schluss soll ein letzter Aspekt betrachtet werden, auf den Monfroy (2002) hingewiesen hat: die Art, wie es Lehrpersonen gelingt – oder nicht gelingt –, die oft schwierigen Probleme zu bewältigen, mit denen einige ihrer Schülerinnen und Schüler beim Lernen konfrontiert sind. Angesichts der Situationen, denen sie begegnen, sind die Lehrpersonen häufig machtlos, da sie nicht in der Lage sind, die Dynamik im Zusammenhang mit dem Lernen genau zu erfassen. Diesbezüglich zeigt Monfroy auf, dass in den Aussagen der Lehrpersonen gegenüber den Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler ein starkes Gefühl der Machtlosigkeit zum Ausdruck kommt. Die Autorin schlägt vor, das Bestehen dieser Schwierigkeiten und der damit verbundenen Erfahrungen der Lehrpersonen anzuerkennen und *eine Analyse der Voraussetzungen für eine Anpassung der Unterrichtspraktiken und -regeln in Betracht zu ziehen, bei welcher der Problembereich der Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten berücksichtigt wird. Diese Überlegungen sollten den Lehrpersonen ermöglichen, (...) von einer individuellen Auffassung ihres Berufs, die von Schuldgefühlen und Leid geprägt ist, zur Entwicklung einer Definition und einer kollektiven Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten überzugehen* (S. 39).

Dieser Aufruf zu einer weniger individualisierten Unterrichtspraxis entspricht dem Standpunkt von Tardif & Lessard (1999), die eine umfangreiche Studie zum Lehrberuf und zu dessen Entwicklung durchgeführt haben. In ihren Schlussfolgerungen betonen die Autoren, dass die Lehrpersonen ihre Praktiken in einem kollektiven Rahmen neu entwickeln müssen, um ihre Handlungsmöglichkeiten auszubauen.

Literatur

- Andriessen, I. & Phalet, K.: Acculturation and school success: a study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural education*, 13, 1, 2002, S. 21–36.
- Bautier, E.: L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. *Revue française de pédagogie*, 140, 2002, S. 53–64.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y.: *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris, Armand Colin, 1998.
- Bolzmann, C.: Performances scolaires des élèves étrangers. Quels facteurs explicatifs. *Interdialogos*, 1, 1996, S. 12–15.
- Chanteau, J.-P.: Quelles pratiques d'écriture au collège et pour quels élèves? *Le français aujourd'hui*, 120, 1997, S. 33–43.
- Dolz, J.; Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Ed.): *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Lancier (4 volumes).

- Hutmacher, W.: Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalités sociales devant l'école. In: Poggia E.; Perret-Clermont A.-N. et al. (Ed.). *Etre migrant II*. Bern, Peter Lang, 1995. S. 107–136.
- Monfroy, B.: La définition des élèves en difficulté en ZEP. *Revue française de pédagogie*, 140, 2002, S. 33–40.
- Nicolet, M.; Grossen, M. et al.: *Echec scolaire des élèves migrants. Transmission de savoirs et interactions sociales en classe. Rapport final*. Lausanne, Neuenburg, 2000.
- Nicolet, M.; Rastoldo, F. et al.: *Regards d'élèves migrants sur leurs parcours scolaire et personnel*. CRPP et CVRP, Genf, Lausanne, 1997.
- Payet, J.-P.: La scolarité des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. *Revue française de pédagogie*, 117, 1996, S. 89–116.
- Rochex, J.-Y.: Echec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 2001, S. 339–356.
- Tardif, M. & Lessard, C.: *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

5 Heil-/Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik

Geschwister – Verwandte – Bekannte?

Alois Bürli

Die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) hat von der Kommission Allgemeine Bildung (KAB) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eine Prospektivstudie in Auftrag erhalten mit dem Titel «Heil-/Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens. Problemlage – Perspektiven – Empfehlungen».

Der Projektbericht (EDK 2004) wird auftragsgemäss eine problemorientierte Darstellung der gegenwärtigen Situation, eine Skizzierung von Perspektiven und die Formulierung von Empfehlungen enthalten.

Dem Titel der nachfolgenden Ausführungen entsprechend soll aus der Sicht dieser Prospektivstudie den Beziehungen zwischen den beiden Disziplinen, ihren Fragestellungen und Lösungsansätzen nachgegangen werden.

5.1 Mutter Pädagogik und ihre Kinder

Eine erste Antwort auf die im Titel gestellte Frage liegt nahe: Heil-/Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik sind Geschwister; sie haben sich aus ihrer gemeinsamen Mutter Allgemeinpädagogik heraus entwickelt und zum Teil verselbstständigt.

Beide gehören zu jenen zahlreichen *Spezialpädagogiken*, die – um im Bild zu bleiben – infolge Vernachlässigung durch die Mutter Allgemeinpädagogik entstanden sind. Sie hat nämlich über Jahre gewisse Aspekte von Bildung und Erziehung übersehen und ist auf gesellschaftliche Faktoren und Veränderungen zu wenig eingegangen. Dazu gehören sowohl Behinderung wie Interkulturalität.

Ein Jahrhundert lang hat die *Sozialpädagogik* eine innovative Funktion gegenüber der Allgemeinpädagogik wahrgenommen und die traditionelle Pädagogik von sozialwissenschaftlicher Seite her modernisiert, indem sie Erkenntnisse u.a. aus der Soziologie und der Psychologie einfliessen liess. Nach der extremen Fokussierung auf das Individuum («das Kind») wurden neue Akzente gesetzt: die erzieherische Gemeinschaft, die miterziehende Welt, das Milieu, Kultur und Enkulturation, der Spannungsbogen von Individuum und Gesellschaft.

Nachdem die Allgemeinpädagogik diese Aspekte in ihr Repertoire aufgenommen hatte, ist die Sozialpädagogik – wie Kenner behaupten (vgl. Reyer 2001) – nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer begriffs- und systemlosen Ausbildungslehre verkommen, die sich auf

diverse Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe beschränkt und verzweifelt nach theoretischen Pflegeeltern (Marx, Habermas, Luhmann) Ausschau hält.

Tatsache ist, dass sowohl die Heil-/Sonderpädagogik wie die Interkulturelle Pädagogik von der sozialpädagogischen Akzentuierung enorm profitierten und auch noch heute davon zehren.

Was ist mit der Mutter *Allgemeinpädagogik* geschehen? Ist sie eine dominante, autoritäre Figur geblieben bzw. geworden, welche die selbstständig werdenden Kinder zusammenzuhalten und dem Ganzen unterzuordnen versucht? Oder nimmt sie als gleichberechtigte Partnerin ihrer Sprösslinge ihre neue, spezifische Funktion wahr?

Nach Merten (2001) hat eindeutig ein Wechsel von der Hierarchie zur Heterarchie, von einer Über-/Unterordnung zu einem gleichrangigen Nebeneinander stattgefunden. Die allgemeine Erziehungswissenschaft hat also an Bedeutung eingebüsst und hat ihre Klammerfunktion verloren; sie ist zu einer normalen *Subdisziplin* geworden.

Dadurch sind Disziplinen wie Heil-/Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik autonomer geworden, können direkt den Diskurs untereinander aufnehmen und auf Erkenntnisse anderer Disziplinen zurückgreifen.

Die beiden Disziplinen sollen – primär aus einer heil-/sonderpädagogischen Perspektive – unter folgenden Gesichtspunkten miteinander *verglichen* werden:

1. Leitideen
2. theoretische Bezüge
3. Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises
4. strukturelle Angebote und Rahmenbedingungen
5. Vorgehensweisen (Diagnostik; Förderung)
6. Personalausbildung

5.2 Leitideen

Die Leitideen der Normalisierung, der Integration bzw. der Inklusion sowie der Differenzierung durchziehen nicht nur internationale Deklarationen; sie durchdringen als übergreifende Prinzipien auch die Theorie und Praxis der Heil-/Sonderpädagogik sowie die Lebenswelt behinderter Menschen (Bürli 2003).

Das Prinzip der *Normalisierung* beinhaltet u.a. möglichst normale Lebensweisen, Lebensqualität, Aufwertung der sozialen Rolle, Akzeptanz, Nichtdiskriminierung, Bürgerrechte, Recht auf Bildung, Selbstbestimmung, Selbsthilfe, Subjekt- und Bedürfnisorientierung, Dezentralisierung, Deinstitutionalisierung.

Beim Prinzip der *Integration* in Bezug auf Bildung gilt es die verschiedenen Bedeutungen und Ebenen zu beachten, so zum Beispiel die rechtliche, administrative, ter-

minologische, lokale, soziale, curriculare und didaktische Integration, die proklamierte, modellhafte oder praktizierte Integration, schliesslich die partielle oder totale Integration.

Im Bildungszusammenhang kann Integration umschrieben werden als das Bestreben, Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen in einer möglichst wenig einschränkenden Umgebung in unterschiedlichen Angebotsstrukturen und Vorgehensweisen eine Schulung und Erziehung zu gewährleisten, die ihren persönlichen Bedingungen und den äusseren Rahmenbedingungen derzeit optimal entspricht.

Die Begriffe Inklusion und Integration werden nicht eindeutig und konsequent verwendet. In der Regel steht *Inklusion* für eine Schule für alle, was eine tiefgreifende Reform des heutigen Bildungswesens bedeutet. Denn nach diesem Konzept hat jedes Kind das Recht, in die jeweils zuständige Regelschule aufgenommen zu werden, in welcher den eventuellen besonderen Bedürfnissen verschiedener (nicht nur behinderter) Kinder durch personelle und materielle Hilfen Rechnung getragen wird. Die Vielfalt der Schülerschaft ist nicht ein erschwerendes, sondern ein lernförderndes Faktum; Behinderung ist lediglich eine normale Variante menschlichen Daseins.

Normalisierung und Integration rufen nach einer Differenzierung der Angebote (äussere Differenzierung) und/oder der Vorgehensweisen (innere Differenzierung, insbesondere nach dem Inklusionsansatz).

Bei den genannten Leitideen geht es nicht um Prinzipien um ihrer selbst willen, sondern um eine Optimierung der *Lebens- und Bildungsqualität* im Interesse und unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse behinderter Menschen. Die Betonung kategorialer Andersartigkeit von Menschen und Systemen weicht der Favorisierung vermehrter Gemeinsamkeit.

Fazit

Die Heil-/Sonderpädagogik ist – wie es scheint – mehr tangiert von international übergreifenden Leitideen, Paradigmenwechseln und Grundsatzdiskussionen als die Interkulturelle Pädagogik, obschon auch diese eine wechselhafte Ideengeschichte vorzuweisen hat (Niekrawitz 1991). Gemeinsam sind den beiden Disziplinen jedoch die Bemühungen um Rechts- und Chancengleichheit sowie um Nichtdiskriminierung, was noch keineswegs erreicht ist (Bundesamt für Statistik 1997).

5.3 Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen

Ein wichtiges Element zum Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik ist ihr Verhältnis zur Allgemein- bzw. Regelpädagogik. Dies lässt sich anhand von Entwicklungsstadien hinsichtlich ihrer Distanz und Nähe aufzeigen. Es lassen sich folgende fünf Phasen unterscheiden, die alle in einem spezifischen Zusammenhang mit der Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises sowie mit den Angebotsstrukturen und Vorgehensweisen stehen (Bürli 2001):

Phase 1: Absenz der Heil-/Sonderpädagogik: Die Pädagogik kümmert sich weder in Theorie noch in Praxis kaum um «Behinderte», die noch nicht deutlich als besonderer pädagogischer Personenkreis herausgehoben sind, sondern vorwiegend als Abnorme bezeichnet und betrachtet werden. Die Heil-/Sonderpädagogik ist noch in den Kinderschuhen. Den «Behinderten» droht der Ausschluss (Exklusion) aus Bildung und Gesellschaft.

Phase 2: Äquivalenz von Regel- und Heil-/Sonderpädagogik: Sie sind nicht grundsätzlich verschieden; Heil-/Sonderpädagogik unterscheidet sich von der Regelpädagogik nur durch erschwerende Umstände. Der Personen- bzw. Problemkreis ist gekennzeichnet durch Erziehungserschwernisse. Institutionell wird Sonderschulung angeboten.

Phase 3: Andersartigkeit von Regel- und Heil-/Sonderpädagogik: Die starke Betonung der Andersartigkeit bezieht sich sowohl auf die Denk- und Handlungsweisen als auch auf den Personenkreis. «Behinderung» (und entsprechende Begriffsvarianten) wird zum zentralen Begriff. Dominante Handlungsweise ist die Separation.

Phase 4: Koexistenz und Kooperation von Regel- und Heil-/Sonderpädagogik: In der pädagogischen Rückbesinnung werden die Behinderungskategorien durch das neue Konzept der «besonderen Bildungsbedürfnissen» verdrängt. Handlungsschwerpunkt ist die Integration, insbesondere durch Differenzierung der Bildungsangebote und Verlagerung der Verantwortung auf die Regelschule, verbunden mit Unterstützung durch die Heil-/Sonderpädagogik.

Phase 5: Fusion von Regel- und Heil-/Sonderpädagogik: Die Heil-/Sonderpädagogik geht in der Regelpädagogik auf; Heil-/Sonderpädagogik und Personenkreis sind nichts Besonderes; Vielfalt, Heterogenität, Lebensvariante, «normale Verschiedenheit» stehen neu im Zentrum. Die dominante Handlungsweise besteht in der Inklusion (Schule für alle).

Fazit

Beim Verhältnis der Heil-/Sonderpädagogik zur Allgemein- bzw. Regelpädagogik und den daraus sich ergebenden praktischen Auswirkungen lassen sich deutlich verschiedene Stadien und Muster unterscheiden. Die extreme Betonung der Andersartigkeit von Heil-/Sonderpädagogik (Phase 3) wird heute relativiert. Integration wird weitgehend angestrebt und teilweise realisiert (Phase 4), wobei separative Formen Teil des Integrationskonzepts sind. Die Hauptverantwortung für «Behinderte» liegt schwerpunktmässig immer noch bei der Heil-/Sonderpädagogik. Gegenüber dem Inklusionskonzept (Phase 5) bestehen vielfach Bedenken hinsichtlich Praktikabilität, Kompetenzverlust und Abbau von Dienstleistungen.

Ob die Interkulturelle Pädagogik in ihrem Verhältnis zur Allgemein- bzw. Regelpädagogik ähnlich deutliche Distanzierungs- und Annäherungsphasen durchlaufen hat wie die Heil-/Sonderpädagogik, ist zu bezweifeln. Jedenfalls aber besteht der Eindruck, dass die Interkulturelle Pädagogik sich als Pädagogik der Vielfalt verstehen will

(Lanfranchi 1998) und viel stärker dem hohen Anspruch auf Inklusion folgt. Sie möchte möglichst ohne äussere strukturelle Differenzierung mit der Heterogenität der heutigen Schülerschaft auskommen.

5.4 Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises

Der Personen- bzw. Problemkreis, mit dem sich die Heil-/Sonderpädagogik beschäftigt, hat sich, abgesehen von der *Expansion* nach Bildungsstufe bzw. Lebensalter, über die Jahre hin mehrfach verändert und erweitert.

Erstens sind immer mehr *weitere Personengruppen* hinzugekommen: nach den geistig behinderten Menschen alle übrigen Behinderungskategorien (einschliesslich Schwerst-/Mehrfachbehinderte), die leichteren Lernbehinderungen (einschliesslich die sozio-kulturell Deprivierten), schliesslich durch das Konzept der besonderen Bildungsbedürfnisse teilweise auch die Hochbegabten. Die radikalste Wende bedeutet die Ausrichtung der Heil-/Sonderpädagogik auf Heterogenität generell, statt auf besondere Personenengruppen.

Es gibt zahlreiche unterschiedliche *Sicht- und Erklärungsweisen* zur Entstehung und zum Wesen von Behinderungen. Einigkeit jedoch besteht weitgehend darin, dass es dabei nicht allein um ein Merkmal eines Individuums geht, sondern dass Behinderung erst im sozialen, gesellschaftlichen Kontext entsteht.

Damit ist zwingend der Einbezug der Umwelt und insbesondere die Zusammenarbeit mit den Eltern für die heil-/sonderpädagogische Arbeit wichtig geworden.

Tendenziell haben heute behinderte Menschen und ihre Eltern ein bestimmteres Selbstbewusstsein als früher, das vom Willen zur Selbstbestimmung begleitet ist.

Eine zusätzliche Erweiterung des Personen- bzw. des Problemkreises erfolgte durch den Versuch, die traditionellen, seit Jahren problematisierten Behinderungskategorien durch die besonderen *Bildungsbedürfnisse* (Special Educational Needs; sonderpädagogischer Förderbedarf usw.) zu ersetzen. Dies sollte die Wende von der institutionellen zur personellen, von der Ursachen- zur Ressourcenorientierung bringen. Dadurch erweiterte sich aber auch der Kreis der betroffenen Personen von rund 4% bis heute zum Teil 40% der Schulpopulation.

Die Lösung der vielen offenen Probleme erhofft man sich von der Einführung der neuen «International Classification of Functioning, Disease and Health» der Weltgesundheitsorganisation (WHO).

Fazit

Während die Heil-/Sonderpädagogik ihren Personenkreis vor allem in konzeptioneller Hinsicht verändert und erweitert hat, ist dies für die Interkulturelle Pädagogik über die

Jahre hinweg durch Veränderungen der Migration (Einwanderungs- und Flüchtlingsbewegungen) geschehen. Das Konzept der besonderen Bildungsbedürfnisse bringt die beiden Disziplinen hinsichtlich Personenkreis in unmittelbare Nähe, wenigstens bezüglich Phänomenologie, wenn auch nicht bezüglich Ätiologie. Gemeinsam ist ihnen jedoch die Gefahr der Diskriminierung sowie der Vermischung der beiden Personenkreise.

5.5 Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen

Die Heil-/Sonderpädagogik hat – wohl weitgehend im Unterschied zur Interkulturellen Pädagogik – einige klare, günstige und gesamtschweizerische Rahmenbedingungen. Die Rechte behinderter Menschen sind bereits auf Verfassungsebene geregelt. Das neue «Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen» (Behindertengleichstellungsgesetz; BehiG) soll mehr Chancengleichheit und weniger Diskriminierung bringen. Die Invalidenversicherung war bisher eine solidarische Geldgeberin auch für heil-/sonderpädagogische Leistungen. Im Zeichen des Neuen Finanzausgleichs (NFA) soll dies durch den Rückzug der Invalidenversicherung aus dem Sonderschulwesen allerdings geändert werden. Dann sollen die Kantone dafür die volle Verantwortung übernehmen.

Die Grundstruktur der Angebote war bis anhin geprägt durch die Teilung in Volks- bzw. Regelschule mit ihren sonderpädagogischen Angeboten (inkl. Sonder- bzw. Kleinklassen) einerseits und dem (IV-anerkannten) Sonderschulwesen andererseits. Moderne Vorstellungen zielen darauf ab, dass es *ein* Schulsystem gibt, das von heil-/sonderpädagogischen Massnahmen begleitet und unterstützt wird.

Die integrative Grundhaltung hat dazu geführt, dass auf der Seite der Angebote die Dichotomie von Regel- und Sonderschule aufgehoben wurde und eine differenzierte Palette von Sonderschulangeboten (mit Varianten), Sonderklassen (mit Zusatzmassnahmen) und Regelklassen (mit Stützmassnahmen) vorgesehen wurde. Dabei kommt die integrative Tendenz dadurch zum Ausdruck, dass in der konkreten Situation das am wenigsten absondernde und optimalste Angebot gewählt wird.

Vertreterinnen und Vertreter des Inklusions-Standpunktes plädieren hingegen nicht für äussere Differenzierung, sondern für innere Differenzierung innerhalb einer Schule für alle.

Fazit

Im Gegensatz zur Interkulturellen Pädagogik, die einen gewissen Nachholbedarf an Ressourcen aufweist, kann sich die Heil-/Sonderpädagogik sowohl auf Bundes- wie Kantonsebene auf solide rechtliche Grundlagen stützen, die günstige Rahmenbedingungen und vielfältige Angebotsstrukturen ermöglichen, die offenbar auch als «attraktive (Not-)Lösung» für Migrantenkinder missbraucht werden. Die Interkulturelle Pädagogik ist, u.a. unterstützt durch die Eidgenössische Kommission gegen Rassismus

(1999), der Versuchung nicht erlegen, ein separates, aufgespaltenes Schulsystem zu errichten und stark separierende Angebotsstrukturen herauszubilden. Sie neigt eher dem Inklusions-Standpunkt zu und befürwortet zudem familienergänzende Angebote (Lanfranchi 2002).

5.6 Diagnostik und Förderung

Der *Einweisungsdiagnostik* auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet fehlt es an einheitlichen Kriterien, an vergleichbaren, standardisierten Verfahren und an einer gemeinsamen Sprache. Dieser Mangel macht sich auch bei der differenzialdiagnostischen Abklärung von «Schulschwäche» und Anderssprachigkeit bemerkbar, was mit ein Grund ist für die Übervertretung von Migrant*innen in Sondereinrichtungen (Kronig et al. 2000). Zuweisungen werden nicht nur durch die Diagnostik entschieden, sondern auch durch Finanzierungsströme sowie durch Angebot und Nachfrage.

Die Einweisungsdiagnostik wurde immer mehr durch die *Förderdiagnostik* ergänzt, welche den Bildungsprozess ständig begleiten und steuern soll.

Bei der *Förderplanung* lautet die Empfehlung, grundsätzlich vom Regel-Curriculum auszugehen und es auf die vorliegenden Bedürfnisse hin zu adaptieren. Dies kann in einen individuellen Förderplan ausmünden, der periodisch revidiert werden muss.

Bei der *Förderung* selbst lautet die Devise: Differenzierung des Unterrichts und Diversifizierung der Unterrichtsformen. Im integrativen Zusammenhang gehören dazu (Meijer 2001): Kooperativer Unterricht (Team Teaching); Kooperatives Lernen (Peer tutoring); Systematische Begleitung (Monitoring); Gemeinsames Problemlösen; Heterogene Schülergruppierung.

Fazit

Der Diagnostik in der Heil-/Sonderpädagogik mangelt es teilweise an wissenschaftlicher Stringenz, während sie in der Interkulturellen Pädagogik vor allem durch sprachlich-kulturelle Divergenzen erschwert ist. Die differenzialdiagnostische Abklärung von besonderen Bildungsbedürfnissen infolge «Schulschwäche» versus Anderssprachigkeit ist offensichtlich schwierig. Hinsichtlich Förderung liegen in den beiden Disziplinen ähnliche Problem- und Lösungsansätze vor und wären gegenseitig einige Anleihen zu holen, auch wenn, jedenfalls in der Heil-/Sonderpädagogik, einige der Konzepte noch nicht breit realisiert sind.

5.7 Ausbildung des Fachpersonals

Die Heil-/Sonderpädagogik hat – im Unterschied zur Interkulturellen Pädagogik – eine lange, gut etablierte *Ausbildungstradition* und weist eine relativ ausgeprägte Professionalisierung auf. Dies hat nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile, gerade im

Hinblick auf die aktuellen und sich abzeichnenden Innovationen (schulische Integration; Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Das Behindertenwesen zeichnet sich aus durch eine grosse *professionelle Vielfalt*, bestehend aus verschiedenen Gruppen von Fachpersonen aus verschiedenen Disziplinen und Ausbildungsangeboten, mit unterschiedlichen Ausbildungsqualitäten und Methoden, mit unterschiedlichen Funktionen.

Durch die *Tertiarisierung* vieler Ausbildungen, insbesondere auch derjenigen der Lehrpersonen, muss sich die heil-/sonderpädagogische Ausbildung neu positionieren und restrukturieren. Die Vermittlung heil-/sonderpädagogischer Kompetenzen auf den verschiedenen Ausbildungsebenen muss überdacht werden, sind doch nun für alle Lehrpersonen Ausbildungselemente in Heil-/Sonderpädagogik, analog zur Interkulturellen Pädagogik, für eine interkantonale Diplomanerkennung verbindlich vorgeschrieben.

Teilweise bedingt durch die Neuordnung von Ausbildungen (u.a. Tertiarisierung), ist auch im *Praxisfeld* eine neue Dynamik unter den Berufsgruppen entstanden. Besonders markant ist der Mangel an Lehrpersonen generell sowie der permanent ungedeckte Bedarf an ausgebildetem heil-/sonderpädagogischem Personal.

Fazit

Heil-/Sonderpädagogik wie Interkulturelle Pädagogik sind Gegenstand der Grundausbildung von Lehrpersonen. Die Weiterbildung und Professionalisierung in Heil-/Sonderpädagogik ist aber besser entwickelt und etabliert.

5.8 Selbstverständnis

Wie lässt sich zusammenfassend das Selbstverständnis heutiger Heil-/Sonderpädagogik umschreiben?

Die Heil-/Sonderpädagogik als wissenschaftliche, pädagogische Disziplin ist bestrebt, neben und zusammen mit anderen Disziplinen unter der Leitidee der Integration Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen mit möglichst regulären Angeboten, Vorgehensweisen und Rahmenbedingungen mit adäquat ausgebildetem Personal eine optimale Bildung und Erziehung zu gewährleisten.

Fazit

Wie diese zusammenfassende Sichtweise und der vorausgehende Vergleich zeigen, können Heil-/Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik angesichts ihrer Gemeinsamkeiten nicht nur als Schwestern, sondern durchaus als Zwillinge betrachtet werden, wenn auch – um das Bild auf die Spitze zu treiben – nicht als eineiige, da sie sich in einigen Punkten deutlich unterscheiden. Gegen die Missachtung dieser Unterschiede bestehen grosse Widerstände und Bedenken.

Literatur

- Bundesamt für Statistik (Hrsg.)/Office fédéral de la statistique (Ed.): Integration (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem/Intégration: une histoire d'échecs? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation. Bern/Berne: BFS/OFS 1997.
- Bürli, A.: Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: Leonhardt, A.; Wember, F. B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz 2003.
- Bürli, A.: Heilpädagogik neu definieren oder abschaffen? In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, 2001, 18–24.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Ed.)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.): Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Principaux domaines de formation, Propositions pour un curriculum de formation, indications bibliographiques/Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche, These, Literaturhinweise. Berne/Bern: CDIP/EDK 2000 (Dossier No. 60).
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus: Getrennte Klassen? Ein Dossier zu den politischen Forderungen nach Segregation fremdsprachiger Kinder in der Schule. Bern: EKR 1999.
- Kronig, W.; Haeberlin, U. & Eckhart, M.: Immigrantenkinder und schulische Selektion. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 2000.
- Lanfranchi, A.: Schulerfolg von Migrationskindern dank Übergangsräumen im Vorschulalter. Opladen: Leske & Budrich 2002.
- Lanfranchi, A. & Hagmann, Th.: Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. Luzern: Edition SZH 1998.
- Meijer, C. (Ed.): Inclusive education and effective classroom practices: an investigation into classroom practices across Europe. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education 2001.
- Merten, R.: Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 5, 2001, 661–691.
- Niekrawitz, C.: Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1991.
- Reyer, J.: Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 5, 2001, 641–661.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.): Heil-/Sonderpädagogik im Rahmen des Schweizerischen Bildungswesens. Problemlage, Perspektiven, Empfehlungen. Bern: EDK 2004 (Studien + Berichte).

6 «Sage mir, woher du kommst, und ich sage dir, in welche Schule du gehen wirst!»

Regierungsrat Peter Schmid (Referat)

6.1 Vorbemerkungen

«Wir pflegten unsern Lunch in einem kleinen Blechkoffer mitzubringen. Die Schule dauerte bis um vier Uhr nachmittags. (...) Man nahm das Essen gemeinsam im Klassenzimmer ein. Natürlich sah jedes Kind mit einer gewissen Neugier, was die andern von zu Hause mitbekommen hatten. Oft wurden die Sandwiches getauscht. Besonders interessant waren die Brote der Ausländer, der Juden, Polen, Italiener – und auch meine. Als ich einmal nicht nur das schon ungewöhnliche Schwarzbrot (mit Schmalz oder Griebenschmalz) dabei hatte, sondern eine Scheibe Sülze darauf, waren meine unmittelbaren Nachbarn sehr aufgeregt und fragten mich, was das sei. Ich wusste weder den Namen des inkriminierten Belages, noch konnte ich sonst Auskunft geben. Ein Mädchen entdeckte schliesslich in dem gruselerregenden Gallert etwas, was sie für ein «Fischauge» hielt, und erklärte kurzerhand: «Deine Mutter liebt dich aber nicht – wenn sie dir Fischaugen aufs Brot gibt.» War ich schon ratlos, als man mich gefragt hatte, was denn das sei, so war ich vollends bestürzt, als mir diese Erklärung gegeben wurde. Die Lehrerin nahm dies alles wahr und griff an diesem Punkt wie folgt ein: «Der Hartmut aus Deutschland hat da etwas auf seinem Brot, das er nicht erklären kann. Könnt ihr denn erklären, was auf euren Broten ist?» Alle Brote – auch die schon angegessenen – wurden auseinander geklappt, die Beläge ausgelegt, betrachtet und bezeichnet, so gut man konnte –, aber genau erklären konnten wir nur wenig. Zur nächsten Stunde sollte sich nun jeder erkundigen, was er auf seinem Brot hatte, wo es herkam, wie es gemacht wurde, und wir hatten einen höchst interessanten, mehrere Stunden dauernden Unterricht in «Landwirtschaft», «Chemie», «Biologie», «Ethnologie», «Geographie»(...). Diese amerikanische Lehrerin hatte nicht vom eigentlichen Problem abgelenkt; sie hat auf andere Weise zu ihm hingeführt. Denn ich konnte beim nächsten Mal nicht nur der Klasse erklären, was Sülze sei und wo man sie – in Deutschland nämlich, von dem ich auch berichten musste – isst, sondern es wurde uns allen erst bewusst, wie anders und bunt die in der Klasse versammelten Lebenshintergründe waren. Und dies alles hatte uns nicht nur belehrt, sondern Spass gemacht – unsere Erfahrung vermehrt, nicht verschult. Die Lehrerin wusste, dass das ihr wahres Pensum ist: den Schmerz, die Ratlosigkeit, das Problem geschehen lassen und es dann zu weiterer Erfahrung verarbeiten.» Hartmut von Hentig, Cuernavaca – oder: Alternativen zur Schule, München, 1986.

Dieser vielleicht etwas idyllische und unspektakuläre Ausschnitt aus dem Schulleben in Hartmut von Hentigs Erinnerung zeigt mindestens drei Punkte:

1. Er zeigt, dass eine heterogene Zusammensetzung der Klasse die doppelte Lernchance für alle Schülerinnen und Schüler beinhaltet – über andere (Essens-)Kulturen die eigene (Essens-)Kultur besser kennen zu lernen –, da unterschiedliche

Schülerinnen und Schüler als Lernressourcen dienen und die Neugierde wecken können.

2. Er macht deutlich, dass solche Lernchancen im Sinne der Fischeugen als stehen gelassene Missverständnisse vertan werden können.
3. Er ist auch ein Beleg dafür, dass schulische Integration nicht einfach die Einschmelzung aller Unterschiede in einen «Melting Pot» bedeuten soll, sondern verbesserte gegenseitige Verständigung unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler: gesucht ist nicht Assimilationspädagogik, sondern interkulturelle Bildung.

Für Bildungsprozesse ist die Auseinandersetzung mit anderen Sicht- und Denkweisen unabdingbar. Nur in der Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden erkennen wir uns selbst. Indem wir unser Denken dezentrieren, Distanz zur eigenen Sichtweise gewinnen, uns auf Anderes einlassen, können wir unser Denken, aber auch unser Erleben differenzieren. Erst wenn wir uns in andere hineinversetzen können, vermögen wir ihre Sichtweisen zu verstehen und uns im Gespräch zu verständigen. Unterschiedliche Bilder und Vorstellungen von Frauen und Männern, Mädchen und Knaben, von der sozialen Gemeinschaft, von der Arbeit, von Bildung, vom Glauben oder von Strafe und Vergeltung helfen uns, uns ein differenziertes Bild über unsere Wirklichkeiten zu machen.

Die Vielfalt der Individuen in einer multikulturellen Gesellschaft stellt ein reichhaltiges Reservoir an Talenten, Erfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten bereit, welches für das Lernen und Verstehen genutzt werden kann und genutzt werden muss. Vielleicht werden wir dereinst für das Lernen in einer globalisierten Welt die Soziodiversität der Talente, Neigungen und Kulturen einer Gesellschaft ähnlich zu schätzen lernen, wie heute bereits die Biodiversität unserer Umwelt. Neben anderen Firmen hat dies zum Beispiel Ford Europa erkannt und ein «Diversity Management» eingerichtet. Einem Firmendokument ist Folgendes zu entnehmen: «Nur wo Unterschiede akzeptiert und gefördert werden, entstehen auf Dauer jene Ideen, die das Unternehmen für seinen langfristigen Erfolg benötigt.»¹¹. Diese Einsicht gilt nicht nur für Unternehmen, sondern auch für Lernprozesse in Schulen und in ganzen Kulturen.

6.2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen einer multikulturellen Schule

Die Chancen der interkulturellen Bildung sind auch gültig und richtig, wenn im Folgenden die besonderen Risiken und Probleme der Migration beleuchtet werden. Die neue Migration mit mehrheitlich formell wenig qualifizierten Arbeitskräften ab Mitte der 1980er-Jahre hat unser Bildungswesen stark herausgefordert. Andere Anforderungen an das Bildungswesen stellte und stellt die Globalisierung des Arbeitsmarktes für Hochqualifizierte dar. Die Eltern aus den traditionellen Rekrutierungsländern von Arbeitskräften sind in aller Regel schlecht ausgebildet. Eltern aus dem übrigen Ausland weisen hingegen überdurchschnittlich häufig eine sehr hohe Bildung auf. Wir finden hier ein wichtiges Merkmal, ja geradezu ein Abbild der schweizerischen Einwanderungspolitik

¹¹ <http://www.wiwo.de/www/fuv/ford.html>

vor. Beide Einwanderungsgruppen stellen Schulen und Bildungspolitik vor besondere Anforderungen.

Die regelmässigen Misserfolge der immigrierten und «leistungsschwachen» Schülerinnen und Schüler in ihrer Schul- und Bildungslaufbahn sind ein bildungspolitisches Kernproblem: «Sage mir, woher du kommst, und ich sage dir, in welche Schule du gehen wirst!» In Kleinklassen, anforderungsarmen Schultypen, Anlehren und Lehren von kürzerer Dauer sind Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien markant über- und in anspruchsvollen Ausbildungen ebenso deutlich untervertreten. An der Primarschule repräsentieren ausländische Schülerinnen und Schüler mit rund 22% den Bevölkerungsanteil. Mit einem Anteil von 33% sind sie dann in den Zügen mit Grundansprüchen der Sekundarstufe I über- und mit einem Anteil von nur 13% in den erweiterten Ansprüchen unterrepräsentiert. Mit rund der Hälfte der Schülerinnen und Schüler an Schulen mit besonderem Lehrplan sind sie mehr als deutlich übervertreten. Die Untervertretung setzt sich an den Maturitätsschulen (12%) und den vier Jahre dauernden Berufslehren (13%) fort (vgl. dazu auch den Beitrag von Rolf Lischer).

Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien haben gemäss Bildungs- und Schulgesetzen die gleichen Bildungschancen, faktisch können sie diese Chancen indes mehrheitlich nicht nutzen. Der Schulerfolg hängt sehr stark davon ab, in welche Wiege ein Kind hinein geboren wird und damit verbunden, welche Anregungen es von den Eltern erhält. Eine Wiege in einem Migrationshaushalt ist gleichzeitig oft auch eine Wiege in einem bildungsfernen und einkommensschwachen Haushalt; migrations- und schichtspezifische Lernprobleme werden kombiniert und in ihrer gegenseitigen Bedingtheit kumuliert.

6.3 Chancengleichheit?

PISA 2000 brachte für die Schweiz ein besorgniserregendes Ergebnis zutage: Gegen die Hälfte der Jugendlichen aus immigrierten Familien (gemeint sind Familien, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden) schnitt bei dieser Erhebung auf oder sogar unter dem tiefsten Kompetenzniveau ab. Bezogen auf die gesamte schweizerische PISA-Stichprobe der Fünfzehnjährigen verfügt jeder fünfte Jugendliche über ungenügende Basiskompetenzen (Kompetenzstufe 1 und darunter). Diese Jugendlichen verfügen nicht oder nur sehr bedingt über grundlegende Lesefähigkeiten in der Unterrichtssprache. Wer über diese Basiskompetenz ungenügend verfügt, wird es zudem schwer haben, weitere Kompetenzen zu erwerben. Sie oder er wird es schwer haben, sich wirtschaftlich, sozial und kulturell zu integrieren. Wer schlecht integriert ist, wird die eigenen Kinder nur ungenügend anleiten können. Die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie reflektieren in gewissem Sinne die Ergebnisse im «International Adult Literacy Survey» (IALS): Es besteht die Gefahr, dass die ungenügenden Lesekompetenzen der schwachen erwachsenen Leserinnen und Leser unbesehen an ihre Kinder «vererbt» werden. Die Bildungskluft vergrössert sich: Wer hat, dem wird gegeben und wer gut ausgebildet ist, bildet sich und seine Kinder weiter.

Mit Ernüchterung müssen wir zudem feststellen, dass es auch fern von allen Migrationsfragen mit dem Chancenausgleich in der Schweiz schlecht bestellt ist. Nach wie vor wird das Bildungsniveau durch die sozioökonomische Herkunft in starker Weise bestimmt, bei einer grossen Gruppe gar überbestimmt.

PISA zeigt aber auch, dass die Herkunft nicht Schicksal sein muss. Es gibt im internationalen Vergleich Bildungssysteme, welche die Ungleichheiten der Startbedingungen besser ausgleichen können. Und es gibt offenbar Bildungssysteme, die bessere Resultate mit ihren schwächsten und gleichzeitig mit ihren besten Schülerinnen und Schülern erreichen. Sozialer Ausgleich und Spitzenförderung scheinen kein Gegensatz zu sein.

Finnland ist dafür ein Beispiel. Es ist zwar zu bedenken, dass der Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler dort im Vergleich zur Schweiz viel kleiner ist; doch diese Tatsache darf nicht als Ausrede dienen. In der finnischen Gesellschaft gibt es eine Grundübereinstimmung, die wahrhaftig an die Möglichkeiten des Chancenausgleichs glaubt. Diese Ausrichtung des pädagogischen Glaubens ist in der Schweiz nicht wahrzunehmen.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat am 7. März 2002 eine Erklärung zu den PISA-Ergebnissen veröffentlicht und nach Abschluss der in Auftrag gegebenen Vertiefungsstudien ab 2003 Massnahmen in Aussicht gestellt. Die knappen öffentlichen Mittel müssen dabei effizient und effektiv zu Gunsten der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Ein besonderes Augenmerk gilt deshalb Massnahmen, die nicht zusätzliche Mittel benötigen, sondern die bestehenden Mittel anders und wirkungsvoller einsetzen. Zusätzliche finanzielle Mittel können nur mit überzeugenden Konzepten und mit gewichteten Massnahmen gegen andere Budgetpositionen erstritten werden. Alle möglichen Massnahmen sind nicht möglich.

6.4 Handlungsstrategien: Vorschläge eines Bildungspolitikers

Welche Massnahmen sind mittel- und längerfristig gut geeignet, die Lernbedingungen und Integrationschancen für immigrierte Schülerinnen und Schüler zu verbessern?

1. Wir brauchen eine schweizerische Einwanderungspolitik, die so gestaltet ist, dass mehr auf eine grössere Vielfalt der Fähigkeiten und zugleich auf minimale Bildungsvoraussetzungen zur Sicherung der gesellschaftlichen Integrierbarkeit hingewirkt wird. Um Missverständnissen vorzubeugen: Es muss unterschieden werden zwischen der Notwendigkeit einer Flüchtlingspolitik und den Anforderungen an eine Einwanderungspolitik. Flüchtlinge sind Menschen, die akut an Leib und Leben bedroht sind. Bedrohtes Leben zu schützen ist eine wichtige und oftmals auch sehr dringliche Sache. Demgegenüber erachte ich eine Einwanderungspolitik als ein Feld, das mit weniger Hektik und somit mit grosser Systematik angegangen werden muss. Eine echte Einwanderungspolitik geht auch auf die Frage ein, wie die Schule mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern arbeiten soll, damit ihnen die Möglichkeit des Chancenausgleiches offen steht. Eine echte Einwanderungspolitik

setzt auch Grenzen gegenüber dem fragwürdigen Bedürfnis eines Teiles unserer Wirtschaft nach möglichst billigen Arbeitskräften.

2. Ich trete für eine Einwanderungspolitik ein, die Angehörigen anderer Staaten rascher die Einbürgerung ermöglicht und ihnen somit Rechte und Pflichten offen hält. Integrationshilfen nach den Grundsätzen der Erwachsenenbildung sind hier hilfreich und notwendig. Im Zusammenhang mit Einbürgerungsverfahren wäre eigentlich ein einziges Kriterium massgebend, nämlich die Fähigkeit, Abstimmungserläuterungen in einer unserer Landessprachen lesen und verstehen zu können.
3. Das im internationalen Vergleich starke und frühe Prinzip der Separation und Selektion ist offensichtlich nicht einfach ein Erfolgsmodell. Ich unterstütze deshalb eine Korrektur zu Gunsten eines integrierteren und mehr auf konsequente Förderung bedachten Bildungswesens.
4. Beim Aufbau des schweizerischen Bildungsmonitorings ist darauf zu achten, dass mehr Transparenz in die Stärken und Schwächen unseres Bildungswesens auch im Bereich der interkulturellen Bildung möglich wird.
5. Zur Förderung der Qualitätsentwicklung an multikulturellen Schulen unterstütze ich die Anwendung des Modells QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) des Kantons Zürich.
6. Auch mit der schrittweisen Einrichtung von pädagogischen Hochschulen haben wir das Qualitätsziel unserer Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht einfach erreicht. Schul- und bildungspolitisch erfolgreiche Länder tun hier mehr.
7. Ich glaube, dass die Stärkung der Herkunftssprache hilft, rascher und besser eine weitere Sprache, zum Beispiel eine unserer Landessprachen zu lernen.
8. Auf dem Gebiete der Vorschulerziehung und der Ganztagesbetreuung braucht es in der Schweiz nach bekannten Vorbildern einen deutlichen Entwicklungsschub.

6.5 Schlussbemerkungen

Nach langen Amtsjahren verfüge ich über eine ziemlich klare Vorstellung über all die Schwierigkeiten, die immer dann auftreten, wenn es gilt, die eben skizzierten Handlungsstrategien umzusetzen. Der Kanton Basel-Landschaft hat ein neues Bildungsgesetz. Dieses fand in der Volksabstimmung eine erfreulich deutliche Zustimmung und wird auf den 1. August 2003 in Kraft treten. Erstmals enthält die Bildungsgesetzgebung im meinem Kanton einen eigenen Paragrafen über die Massnahmen zur Integration. Leider ist es mir jedoch nicht gelungen, die Einführung von heimatlicher Sprache und Kultur als staatlich finanziertes Angebot einzuführen. Während eine Kann-Formulierung die Beschlussfassung des Regierungsrates noch überlebte, schränkte das Parlament die Möglichkeiten weiter ein und will gerade noch den nötigen Schulraum unentgeltlich zur Verfügung stellen. Meine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ich überlegen uns gegenwärtig, ob wir im Rahmen der neuen Stundentafeln für die Sekundarschule einige Herkunftssprachen an die Stelle anderer Wahlpflichtfächer setzen können.

Zur Verdeutlichung: In Schweden hat heute jedes Kind, das einen Elternteil mit einer anderen Familiensprache als Schwedisch hat, ein Recht auf zwei Wochenstunden «Hemspråk»-Unterricht. Das Angebot umfasst an den einzelnen Schulen zehn Sprachen

und in Form reisender Lehrpersonen über hundert Sprachen. Die «Hemspråk» kann in der Sekundarstufe II als zweite Fremdsprache gewählt und Teil von Abschlussprüfungen werden. Als Pioniernation des lebenslangen Lernens kennt Schweden auch ein ausgebautes Angebot für Schwedisch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung.

Ich denke, dass wir auch in der Schweiz solche Modelle einführen müssen. Wir wissen, dass Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzen in der Herkunftssprache viel einfacher Kompetenzen in der Unterrichtssprache erwerben. Wir wissen, dass Differenzierung in der Herkunftssprache zur Differenzierung in der Aufenthaltssprache beiträgt. Wir wissen umgekehrt auch, dass Halbsprachigkeit in der Herkunftssprache zu einer doppelten Halbsprachigkeit führt. Ein Einbau der Herkunftssprachen in unsere Stundentafeln und Lehrpläne hätte mindestens vier Vorteile:

- Die Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien würden in ihrer bikulturellen Identität und Kompetenz besser gefördert.
- Wir hätten schulnah interkulturelles Know-how für die Brückenbildung zwischen der Schweiz und den Herkunftsländern.
- Es würde eine profiliertere Vielfalt in der Schule und ein besserer Austausch im Sinne Hartmuts von Hentig aus Deutschland entstehen.
- Die Schweiz verfügte über kulturelle «Diversity» und «Skills», um wirtschaftlich, sozial und kulturell international besser zu kooperieren.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt fällt es uns in der Schweiz ausserordentlich schwer, die Sprachenthematik in ihrer Gesamtheit zu betrachten und zu behandeln. Ausgehend vom Sprachenartikel in der Bundesverfassung machen wir uns Gedanken über unser Verhältnis zu den vier Landessprachen. Englisch ist für grosse Ausbildungsfelder und Berufsgruppen die eigentliche Verständigungssprache. Und in den letzten Jahren gewinnen verschiedenste Herkunftssprachen unserer Immigrantinnen und Immigranten an Ausmass, Verbreitung und Bedeutung. Wie fragwürdig sich die Dinge entwickeln können zeigt zum Beispiel die gegenwärtige Diskussion in den eidgenössischen Räten über das Berufsbildungsgesetz. Zur Debatte steht die Pflicht zum Erlernen einer zweiten Landessprache an den Berufsfachschulen. Nach der landesüblichen Devise gut gemeint, jedoch nicht zu Ende gedacht, drohen nun neue Probleme. Ich glaube nicht, dass einem Berufsschüler mit der Herkunftssprache Türkisch in meinem Kanton wirklich gedient ist, wenn er zusätzlich zum obligatorischen Deutschunterricht noch Französischstunden besuchen muss und sich mit der dringenden Empfehlung konfrontiert sieht, auch noch das Fach Englisch zu belegen, ohne jedoch die Gelegenheit zu erhalten, seine Türkischkenntnisse zu vertiefen.

Ich frage mich natürlich immer wieder, wie wir in der Schweiz alle die wichtigen Entwicklungen im Bildungswesen angehen können. Auf einer Studienreise nach Finnland bewunderte ich nicht nur die besondere Motivation von Schülerinnen und Schülern und die kulturell getragene «Lesesucht» dieser Gesellschaft: Mir ist dort auch klar geworden, wie kraftvoll, schlüssig und kohärent die nationale Bildungspolitik ist, die dann auch den einzelnen Trägerinnen und Trägern der Ausbildungen Gestaltungsraum gibt. Nur gerade zwei Monate nach der Publikation der PISA-Ergebnisse wurde in Finnland die Kernstundentafel landesweit geändert. Im gleichen Zeitraum würden wir in der

Schweiz höchstens den Vorentwurf eines Mandates in eine gross angelegte Vernehmlassung geben. Ich denke, dass der föderale Weg durch sechsundzwanzig Kantone mit dem Wegweiser von EDK-Empfehlungen und den Hilfen und Hürden verschiedener nationaler Bundesämter und Kommissionen nicht sehr erfolgsversprechend ist. Allein schon der Einbau einer Migrationsprache in Artikel 9 der Richtlinien über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen vom 16. Januar 1995 dürfte langjährige Verhandlungen erforderlich machen.

Vor diesem Hintergrund verstehe ich den Antrag des Kantons Basel-Landschaft zur Revision des Schulkonkordates und die Standesinitiative für einen Bildungsartikel in der Bundesverfassung auch als Beitrag für die bildungspolitische Handlungsfähigkeit dieses Landes. Globalisierung und Migration brachten und bringen grosse Chancen und Risiken, die mit einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen EDK und Bund koordinierter und kraftvoller als bisher angegangen werden müssen.

7 Schlussfolgerungen und Handlungsvorschläge – Zusammenstellung für den CONVEGNO 2002

Regina B. Bühlmann

Anregung zum Tagungsthema gab eine Studie¹² des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg, welches seit 1986 ein Forschungsprogramm zu den Wirkungen integrierender und separierender Schulformen durchführt. Aus der darin untersuchten Problematik der Sonderklassen für Lernbehinderte – die modellhaft auf die Problematik selektiver Schulsysteme insgesamt hinweist – leitet sich eine bildungspolitisch zentrale Frage ab: Weshalb werden mit einem breiten Bildungsangebot, welches den Bedürfnissen jeder Schülerin und jedes Schülers in sehr differenzierter Weise gerecht werden und die Chancengleichheit für alle gewährleisten möchte, gegenteilige Effekte erzielt? Bezogen auf die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund lautet die Frage: Welches sind im Speziellen die Ursachen, die zu einer institutionellen Benachteiligung im Bildungssystem führen können?

Wie bereits die vorangehenden Beiträge zeigen, sind verschiedene Faktoren einzubeziehen, will man dieser Frage nachgehen. Zur Vertiefung fanden deshalb an der Tagung Diskussionen in fünf parallel geführten Ateliers statt, die je durch zwei thematisch aufeinander bezogene Referate eingeleitet wurden:

Atelier 1: Systemische Steuerungsfragen/Stufenübergreifende Zusammenarbeit

Atelier 2: Die Rolle der Lehrpersonen/Die Rolle der Schulpsychologie

Atelier 3: Unterstützungssysteme für Eltern/Mediatorinnen- und Mediatorenausbildung¹³

Atelier 4: Bildungsbiografien/Berufsberatung

Atelier 5: Die Rolle der Wirtschaft/Immigrierte Jugendliche in der Arbeitswelt

Auftrag der Ateliers war es, die Problematik in der Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus verschiedenen Perspektiven und bezogen auf verschiedene Bildungsstufen zu beleuchten, den Ursachen nachzugehen und Lösungsansätze zu formulieren. Als Referentinnen und Referenten engagierten sich (in alphabetischer Reihenfolge):

¹² Kronig, Haeberlin & Eckhart: Immigrantenkinder und schulische Selektion. Bern, Stuttgart, Wien 2000

¹³ Neben der Bezeichnung der (kulturellen bzw. interkulturellen) Mediation sind in der Literatur auch die Termini Sprachmitteln, Dolmetschen, Kulturvermittlung u.a.m. anzutreffen. Die Schweizerische Interessengemeinschaft zur Förderung von Übersetzung und kultureller Mediation im Gesundheits-, Sozial- und Bildungsbereich (Interpret*) schlägt in ihrem Schlussbericht zu Handen des Bundesamtes für Gesundheit die beiden Termini Sprachmitteln und interkulturelles Vermitteln vor, wobei beide Formen auf sprachlicher Vermittlung basieren und soziokulturelle Aspekte beinhalten, die interkulturelle Vermittlung jedoch gegenüber dem Sprachmitteln zusätzliche Qualifikationen umfasst (www.inter-pret.ch/pdf/bericht_bag.pdf, S. 5). Für dieses Kapitel wird im Folgenden der Begriff interkulturelles Vermitteln verwendet.

- Daniel Abgottspon, Bereichsleiter Schuldienste und Sonderschulen, Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern (Atelier 1, 1. Referat)
- Jean-Paul Biffiger, directeur de l'enseignement spécialisé et du Service médico-pédagogique du canton de Genève (Atelier 2, 2. Referat)
- Marc Chassot, chef de l'Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle du canton de Fribourg (Atelier 4, 2. Referat)
- Rosita Fibbi, cheffe de projet au Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population à l'Université de Neuchâtel (Atelier 4, 1. Referat)
- Miriam Fridman Wenger, collaboratrice du Service médico-pédagogique du canton de Genève (Atelier 2, 2. Referat)
- Brigitte Heckendorn, Lehrerin und Kursleiterin Interkulturelle Pädagogik, Gelterkinden BL (Atelier 3, 2. Referat)
- Rudolf Horber, Politischer Sekretär des Schweizerischen Gewerbeverbands, Bern (Atelier 5, 1. Referat)
- Willy Maillard, enseignant spécialisé, coordinateur de la Commission cantonale d'intégration des enfants handicapés à l'école ordinaire du canton de Fribourg (Atelier 2, 1. Referat)
- Fritz Riedweg, Bereichsleiter Förderangebote, Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern (Atelier 1, 1. Referat)
- Sibilla Schuh, Psychologin, Familientherapeutin und Supervisorin, Zürich (Atelier 3, 1. Referat)
- Barbara Sörensen Criblez, Kindergärtnerin und Erziehungswissenschaftlerin, Wabern BE (Atelier 1, 2. Referat)
- Susi Stieger, Ethnologin, St. Gallen (Atelier 5, 2. Referat)
- Mary-Claude Wenker, coordinatrice pour la scolarisation des enfants de migrants, Département de l'instruction publique du canton de Fribourg (Atelier 2, 1. Referat)

Im Folgenden sind die Rückmeldungen aus den Ateliers in Form von Schlussfolgerungen und Handlungsvorschlägen zusammengefasst.

7.1 Ein Blick auf das Schulsystem

Die moderne Schule ist ein komplexes System von verschiedenen Bildungsangeboten. Neben der Regelschule kommt traditionellerweise den Sonderschulen und -klassen (Klassen mit besonderem Lehrplan) eine wichtige Aufgabe zu. Es hat sich eingespielt, dass die Sonderpädagogik sich u.a. auch der Schulung vieler Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund annimmt, ohne jedoch ein spezielles Mandat dafür zu besitzen.

Das Bildungssystem in seiner Struktur und seine Akteure in ihrer Praxis gehen nach wie vor vom Bild homogener Lern- und Leistungsgruppen aus, welche mittels Selektion zu erreichen sind. Es besteht dadurch die Gefahr, dass sich Massnahmen wie separierende sonderpädagogische Schulung nicht an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausrichten, sondern zu einer Entlastungsmassnahme für das Regelschulsystem werden. Diese Problematik verschärft sich bei Schülerinnen und Schülern mit Migrations-

hintergrund, wenn ihnen die Lehrperson implizit kulturell bedingte Lernschwierigkeiten zuschreibt.

Handlungsvorschläge

1. Die Aufgaben der Sonderpädagogik sind zu überprüfen und allenfalls neu festzulegen, insbesondere bei der Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sonderpädagogisches Know-how ist stärker in die Regelschule zu integrieren.
2. Alle Lehrpersonen erwerben in ihrer Grundausbildung interkulturelle Kompetenzen, welche sie zum Unterrichten von heterogenen Lerngruppen und zur Zusammenarbeit mit migrierten Eltern befähigen. Dies gilt ausdrücklich auch für Berufsschullehrerinnen und -lehrer.
3. Die Didaktik der lokalen Standardsprache muss die Lehrpersonen auf ein mehrsprachiges Praxisfeld vorbereiten und für alle Schulstufen sowohl als Erst- wie auch als Zweitsprachdidaktik gelehrt werden. In der deutschsprachigen Schweiz sind die Lehrpersonen zu verpflichten, in ihrem Unterricht konsequent die Standardsprache zu benutzen. Dies gilt grundsätzlich für alle Schulstufen von der Primar- bis zur Sekundarstufe II inklusive Berufsschulen¹⁴.
4. Mit Weiterbildungen, Inter- und Supervision sowie Coaching werden die Lehrteams und ausbildenden Betriebe in ihrer Arbeit unterstützt.

7.2 Die Selektionsmechanismen kritisch beleuchtet

Neben zu tiefer Einschätzung des vorhandenen Leistungspotenzials bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch eine Lehrperson und der «Entlastungsfunktion» von Sonderklassen für heterogene Regelklassen, können auch Verfahrensmängel bei der Zuweisung zu falschen Entscheiden führen. Als Gründe wurden genannt: Es fehlen klare Kriterien sowie externe neutral beurteilende Stellen, welche die Zuweisungsentscheide fällen. Bei den Entscheiden werden Fremdsprachigkeit und Migrationshintergrund zu wenig berücksichtigt. Der Entscheid stützt sich zu einseitig auf die Beurteilung der Lehrpersonen ab. Die Eltern werden zu wenig einbezogen bzw. migrierte Eltern können aus sprachlichen Gründen oder mangels Kenntnissen über das Schulsystem und die Auswirkungen des Zuweisungsentscheides die Lage zu wenig beurteilen.

Handlungsvorschläge

1. Die Zuweisungsverfahren für sonderpädagogische Angebote werden standardisiert, der Ablauf ist klar definiert. Der Entscheid liegt bei einer externen zuweisenden

¹⁴ Aktuell laufende Pilotversuche werden in nächster Zeit Grundlagen für den Entscheid liefern, ob in der deutschsprachigen Schweiz bereits im Kindergarten die Standardsprache einzuführen ist.

- Behörde (auf kantonaler Ebene). Allenfalls sind zusätzliche, unabhängige Beratungs- und Abklärungsfachstellen einzurichten.
2. Der Zuweisungsentscheid basiert auf einheitlichen und transparenten Kriterien. Es werden ausgewiesene Testverfahren angewandt.
 3. Die diagnostische Abklärung berücksichtigt den Aspekt des Migrationshintergrundes (insbesondere der Zweitsprache) der Schülerinnen und Schüler¹⁵. Die Gutachterinnen und Gutachter verfügen dazu über ausgewiesene interkulturelle Kompetenzen.
 4. Die ausländischen Eltern werden in das Abklärungsverfahren einbezogen und haben das Anrecht auf interkulturelle Vermittlung, deren Finanzierung durch die Schulbehörden sicherzustellen ist.

7.3 Integrierende oder separierende Förderung?

Verschiedene Untersuchungen attestieren integrativen Angeboten – insbesondere für die sprachliche Förderung – bessere Resultate in den erreichten Lernleistungen als separierenden und weisen auf den positiven Einfluss eines anregenden Lernumfelds hin. Zudem bedeuten integrierende Massnahmen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler eine weniger einschneidende Weichenstellung in ihrer Bildungsbiografie. Trotzdem scheinen diese Angebote segregierende nicht zu ersetzen und erhöhen somit lediglich die Anzahl sonderpädagogischer Massnahmen und verschärfen letztlich die Problemlage.

Handlungsvorschläge

1. Die Bildungsbehörden führen integrative Förderformen verpflichtend ein (gesetzlich verankert). Separative Fördermassnahmen sind zu vermeiden.
2. Die Behörden schaffen mit genügenden Ressourcen angepasste und koordinierte Rahmenbedingungen für integrierende Stütz- und Fördermassnahmen.
3. Integrativer Stütz- und Förderunterricht wird als festes Angebot in den Schulhäusern verankert, die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren institutionalisiert.
4. In den Lehrplänen ist der zeitliche Aufwand für Elternarbeit, für die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderlehrpersonen, für Team-Teaching-Modelle usw. einzuberechnen.

¹⁵ Wie aus den Rückmeldungen verschiedener Ateliers hervorging, scheint das Problem diskriminierender Selektionsmechanismen je nach Kanton mehr oder weniger ausgeprägt zu sein. Verbesserungen des Selektionsverfahrens scheinen positive Auswirkungen zu haben. Wieweit eine Verfeinerung der Diagnoseinstrumente die Genauigkeit in der Einschätzung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verbessern helfen kann, stellt Winfried Kronig in seinem Beitrag in Frage.

7.4 Neuere Integrationsmassnahmen am Beispiel der interkulturellen Vermittlung

In den letzten Jahren etablierten sich verschiedene neue Angebote, welche die Integration von Migrantinnen und Migranten unterstützen und auf den Bildungs- und Ausbildungsbereich positive Auswirkungen zeigen. Erst partiell sind sie jedoch institutionalisiert und werden durch die Schulen genutzt, ihre Aufgaben und ihre Finanzierung sind meist noch ungenügend geklärt.

Die interkulturelle Vermittlung vertritt einen partizipativen Ansatz, welcher die Partnerschaft zwischen Schule und migrierten Familien fördert und deren Ressourcen ins Zentrum stellt. Interkulturelles Vermitteln ergänzt Hilfestellungen, wie Übersetzung von wichtigen Informationen in die Migrationssprachen oder reine Dolmetscherdienste. Interkulturelle Vermittlerinnen und Vermittler sollen den Lehrpersonen dabei helfen, «Brücken» zu bauen zwischen Schule und Elternhaus¹⁶. Ein Vorteil des Angebots besteht darin, dass es von Schlüsselpersonen aus den Migrationsgemeinschaften wahrgenommen wird, welche entsprechend (nach-)qualifiziert werden; somit ist auch hier ein partizipativer Ansatz vorhanden.

Handlungsvorschläge

1. Die kantonalen Bildungsverwaltungen nutzen bzw. schaffen Angebote mit partizipativem und ressourcenorientiertem Ansatz. Die Angebote werden kantonal oder regional koordiniert und finanziert. Es ist eine Übersicht über Bestehendes und innovative Ansätze zu erstellen.
2. Die Angebote sind in den Schulen als Teil der integrativen Massnahmen zu konzipieren, alle Akteurinnen und Akteure müssen den Bildungs- und Integrationsauftrag als Team angehen.
3. Interkulturelle Vermittlerinnen und Vermittler arbeiten mit den Schulteams zusammen, ihre Rolle gegenüber Lehrpersonen auf der einen und migrierten Familien auf der anderen Seite ist vorgängig zu klären. Dies kann beispielsweise durch eine verbindliche Weiterbildung für Lehrpersonen unterstützt werden, welche diese auf die Zusammenarbeit vorbereitet.
4. Die Angebote stehen neben Schulen auch Ausbildungsbetrieben, Berufsberatung und schulpсихologischen Diensten zur Verfügung.

¹⁶ Die These des «Kulturschocks» geht davon aus, dass bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus dem Hin- und Hergerissensein zwischen unterschiedlichen Lebensmodellen, Beziehungsformen und Wertvorstellungen Loyalitätskonflikte entstehen können, welche u.U. die schulischen Leistungen negativ beeinflussen. Überdies finden die durch die Migrationsgeschichte mitgebrachten Ressourcen, wie beispielsweise die Kompetenzen in der Erstsprache, in der neuen Umgebung oft wenig Beachtung und können nur bedingt als Plus in die neue Situation eingebracht werden. Ebenso kann es für migrierte Eltern schwierig sein, in der neuen Umgebung die entsprechende und erwartete Unterstützung für ihre Kinder zu erbringen und eine aktive Rolle gegenüber der Schule wahrzunehmen. Eine Analyse der Dynamik der schulischen Lernsituationen für migrierte Schülerinnen und Schüler findet sich im Beitrag von Michel Nicolet (siehe Kapitel 4).

7.5 Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen einer integrationsfähigen Schule

Nicht nur die Schule – ihr System, ihre Akteurinnen und Akteure – tragen Verantwortung für die Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die Chance auf Erfolg hängt auch von äusseren Konditionen ab, wie beispielsweise den Aufnahmebedingungen für die Migrationsgemeinschaften, den sozialen, ökonomischen und politisch-rechtlichen Partizipationsmöglichkeiten der Familien und der Individuen¹⁷.

Zudem ist der Einfluss der Eltern bedeutsam: Welche Aufmerksamkeit und Förderung bringen die Eltern den Kindern von klein auf entgegen? Welchen Wert misst die Familie dem Wissen, dem Lernen, einer beruflichen Ausbildung zu? Welche Perspektiven ziehen die Eltern für das Leben ihrer Familie, deren Zukunft in Betracht und an welchen Zielen orientieren sie sich?

Handlungsvorschläge

1. Die Migrations- und Integrationspolitik des Bundes beachtet die spezifischen Bedürfnisse ausländischer Familien, indem sie ihren Bildungs- und Ausbildungsanliegen Rechnung trägt und ihnen längerfristige Lebensplanung (u.a. Einbürgerungserleichterung) ermöglicht.
2. Die Integrationsförderung bietet schwerpunktmässig Bildungsangebote für migrierte Eltern an, welche sie darin unterstützen, eine aktive Rolle gegenüber der Aufnahmegesellschaft sowie der Schule einzunehmen (z.B. Sprachkurse in der lokalen Standardsprache).
3. Integrationsstellen und -dienste sowie die Berufsberatung arbeiten eng mit den Schulen zusammen und informieren die migrierten Familien frühzeitig über die Strukturen des Bildungssystems und über Funktion und Gewichtung der beruflichen Ausbildung in der Schweiz. Sie fördern erfolgreiche Projekte und Aktivitäten ausserhalb der Schule, wie beispielsweise Mentoring und Patenschaften, Plattformen und Coaching.
4. Die Wirtschaft ermöglicht den migrierten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern berufliche (Nach-)Qualifikation und fördert deren Kinder, indem sie zum Beispiel das Lehrstellenangebot ausbaut.

7.6 Fazit

In welche Richtung müssen bildungspolitische Massnahmen gehen, damit eine institutionelle Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verhindert werden kann? Die in diesem Kapitel formulierten Schlussfolgerungen und

¹⁷ Siehe auch Studie von Bolzman C.; Fibbi R.; Vial M.: *Secondos – Secondas. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zürich 2003

Handlungsvorschläge weisen auf drei zentrale Aufgabenbereiche künftiger Schulentwicklung hin, nämlich:

1. die konsequente Förderung integrativer Schulformen,
2. die Etablierung der Interkulturellen Pädagogik innerhalb der Allgemeinpädagogik und
3. den Einbezug von Eltern und Familien (mit Migrationshintergrund).

Das heisst auch, dass sich die Bildungsverantwortlichen in der Diskussion um Schulqualitätsentwicklung der Frage der «Systemtauglichkeit» stellen und auf politischer Ebene eine engere Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen aus Familien- und Sozial-, Arbeitsmarkt- und Migrationspolitik suchen müssen.