

Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II

Expertenbericht

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 2000

Herausgeberin:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Autorinnen und Autoren:

Elisabeth Ambühl-Christen

Denise Da Rin

Michel Nicolet

Claudio Nodari

Titel der französischen Ausgabe:

Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II

Bestellungen:

Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:

Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort	5
Teil A: Umriss der Problematik	7
1 Gesellschaftliche Zusammenhänge	8
1.1 Bezug zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lage	8
1.2 Neuregelung der Berufsbildung	9
1.3 Die immigrierte Wohnbevölkerung	12
2 Die jungen Migrierten im schweizerischen Bildungssystem	16
2.1 Die jungen Migrierten in der Volksschule	17
2.2 Die jungen Migrierten auf der Sekundarstufe II	19
2.3 Spezifische Aspekte der jungen Migrierten in der Berufsbildung	20
3 Spezifische Faktoren für schulische Erfolge bzw. Misserfolge	24
4 Klärung zentraler Begriffe	27
4.1 «Integration» als soziologischer Begriff	27
4.2 Zum Unterschied zwischen Spracherwerb und Sprachlernen	28
4.3 Zum Problem des Stellenwertes und der Bezeichnung von Sprachkompetenzen	29
4.4 Zum anthropologischen Begriff «Kultur»	30
Teil B: Bildungs- und schulpolitische Massnahmen zur Unterstützung von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II	33
5 Strukturen und Angebote	34
5.1 Bildungswege nach der Volksschule	35
5.2 Brückenangebote	39
5.2.1 Allgemeine vorbereitende Kurse	40
5.2.2 Berufsspezifische Kurse	44
5.3 Berufslehr- und schulbegleitende Sprachförderung	47
Exkurs I: Vom hohen Stellenwert der Fachkompetenzen zur stärkeren Gewichtung der Selbst- und Sozialkompetenzen	50
6 Didaktik und Methodik	53
6.1 Lehrpläne	53
6.1.1 Der Stellenwert des interkulturellen Lernens	54
6.1.2 Die Berücksichtigung der Zweitsprachdidaktik	55
6.2 Lehrmittel	58

6.3	Aus- und Weiterbildung	61
6.3.1	Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen der Sekundarstufe II	61
6.3.2	Weiterbildungskurse für Ausbilderinnen und Ausbilder	66
6.4	Die Professionalisierung im Fachbereich Zweitsprachdidaktik	67
6.4.1	Zur Didaktik der Zweitsprache	68
6.4.2	Fachsprachenkurse	69
6.4.3	Nutzung vorhandener Sprachlernressourcen	70
6.4.4	Sprachdiplome	70
	Exkurs II: Vom Idealbild der homogenen Lerngruppe zur Wahrnehmung und Nutzung der Vielfalt	71
7	Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe II	73
7.1	Die persönliche Laufbahnplanung	73
	Exkurs III: Von der Begrenzung der Lernzeit auf das Schul- und Ausbildungsalter zum lebenslangen Lernen	75
7.2	Das Wissen über die Anforderungen unterschiedlicher Ausbildungsgänge	77
	Exkurs IV: Von der Unterstützung zur Übergabe/Übernahme von Verantwortung	79
7.3	Die Anerkennung von vorhandenem Wissen und Können	81
7.3.1	Zum Problem der Übertritte	81
7.3.2	Die Anerkennung vorhandener Ressourcen	85
7.3.3	Zur Anerkennung und Förderung der Herkunftssprachen	89
	Exkurs V: Vom Paradigma Defizit-Fehler-Behebung zur Entwicklung einer neuen Fehlerkultur	92
	Teil C: Zusammenfassung möglicher Handlungsbereiche	95
	Literatur	104

Vorwort

Die Kommission Berufsbildung der EDK hat eine Expertinnen- und Expertengruppe beauftragt, eine Studie zur Ausbildung der fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II zu erarbeiten. Unter Berücksichtigung des Berichts über die Berufsbildung der Eidgenossenschaft vom September 1996, welcher Massnahmen zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung der jungen Migrierten beantragt, verlangt das Mandat die Ausarbeitung von Wirkungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Verbesserung der Ausbildungschancen von fremdsprachigen Jugendlichen. Der Zugang zu den verschiedenen Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II wird allgemein sowohl für die hier geborenen als auch für neu eingereiste ausländische Jugendliche als wenig zufriedenstellend beurteilt. Mit der vorliegenden Studie sollen konkrete Ansätze für eine nachhaltige Verbesserung der Situation sichtbar gemacht werden.

Das Mandat umfasst drei grosse Fragen. Die erste betrifft die mögliche Gestaltung des Berufsbildungssystems, um besser auf die Besonderheiten und Bedürfnisse der fremdsprachigen Jugendlichen einzugehen, welche ohne berufliche Bildung in unserem Land eintreffen. Die zweite Frage geht auf die Massnahmen ein, welche bereitzustellen sind, um den Zugang zu anspruchsvolleren Ausbildungsgängen für Jugendliche zu ermöglichen, welche die Schulsprache nur unvollständig beherrschen, aber ein Fähigkeitsprofil für einen höheren Ausbildungsgang aufweisen. Die dritte Frage schliesslich betrifft die nötigen Informations- und Bildungsstrategien zu Handen der Berufsbildungsinstitutionen und Vereinigungen der ausländischen Gemeinschaften, um den Übertritt in möglichst angemessene Bildungsgänge der Sekundarstufe II zu erleichtern.

Bei der Umsetzung des Mandats begegnete die Expertinnen- und Expertengruppe einer doppelten Schwierigkeit. Einerseits fehlen Studien über die besondere Lage der fremdsprachigen Jugendlichen in der nachobligatorischen Bildung. Andererseits ist die Sekundarstufe II im Gegensatz zur Primarstufe und zur Sekundarstufe I gekennzeichnet durch eine grosse Vielfalt an Strukturen und Massnahmen zur Integration von jugendlichen Migrierten. Die erste Aufgabe bestand deshalb in der Beschaffung von Informationen bei einer Vielzahl von Personen und Institutionen im ganzen Land, um eine möglichst detaillierte Übersicht der gegenwärtigen Lage zu erstellen. In einer zweiten Phase konnte eine Analyse sowohl der besonderen Vorteile als auch der Unzulänglichkeiten und der Mängel der bestehenden Angebote vorgenommen werden. Mehrere Auskunftgebende haben dabei der Expertinnen- und Expertengruppe anvertraut, dass sie eine umfassende Sicht der besonderen Lage von jungen Migrierten erst im geführten Gespräch entdeckt hätten. Diese Feststellung entspricht in mehreren Teilen der Situation, welche vor etwa zehn Jahren im Bereich der Volksschule anzutreffen war.

Ein Bericht zur Situation der fremdsprachigen Jugendlichen innerhalb der Sekundarstufe II beinhaltet die Gefahr, diese Zielgruppe unter Vernachlässigung der

unterschiedlichen Schullaufbahnen, der persönlichen familiären Lebenswege und der Bildungsniveaus gesamtheitlich zu behandeln, als ob sie eine homogene Gruppe wäre. Wir werden uns im Gegenteil in diesem Bericht darum bemühen, der Verschiedenheit der Situation und Interessenslagen sowie der Fähigkeiten dieser Jugendlichen Rechnung zu tragen, um Möglichkeiten aufzuzeigen, die ihren Bedürfnissen und besonderen Wünschen am ehesten entsprechen.

Der Bericht umfasst drei Teile. Der erste Teil (A) zeigt die Problematik der Ausbildung der fremdsprachigen Jugendlichen in sozialer und gegenwärtig wirtschaftlicher Hinsicht wie in Bezug auf die Geschichte der Migration in der Schweiz auf. Im zweiten Teil (B) werden einerseits eine Reihe von repräsentativen Massnahmen in verschiedenen Kantonen vorgestellt, mit denen den fremdsprachigen Jugendlichen der Zugang zu den Bildungsgängen der Sekundarstufe II erleichtert wird; andererseits werden Perspektiven und Ansätze aufgezeigt, die zu einer effizienteren Nutzung vorhandener Ressourcen und zu einer angemesseneren Förderung der fremdsprachigen Jugendlichen führen können. Der dritte Teil (C) zeigt im Sinne einer Zusammenfassung eine Reihe von Handlungsbereichen und Lösungsansätzen auf, die Verbesserungen für die erwähnten Probleme bringen können. Dieser Teil kann auch als Ausgangspunkt für die gezielte Lektüre von Teilaspekten genutzt werden.

Dezember 1999

Der Präsident Kommission Berufsbildung (KBB)
Regierungsrat Peter Schmid,
Vorsteher der Erziehungs- und Kulturdirektion
des Kantons Basel-Landschaft

Teil A: Umriss der Problematik

Dieser Teil A beinhaltet zunächst eine kurze Beschreibung des gegenwärtigen Umfeldes und der wichtigsten Veränderungen, die das wirtschaftliche, soziale und erzieherische System beeinflussen. Danach beschäftigen wir uns mit der nachgewiesenen Tatsache, dass die fremdsprachigen Jugendlichen im Verlaufe ihrer ganzen Ausbildungszeit und vor allem bei ihrer Eingliederung in die Berufswelt besonderen Schwierigkeiten sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht begegnen. Wir stützen uns dabei auf verschiedene Studien, die belegen, dass die fremdsprachigen Jugendlichen eher schulische Misserfolge erleben als die jungen Einheimischen, dass sie auch eher in Sonderschulen eingegliedert werden und dass sie grössere Schwierigkeiten haben, eine Lehrstelle oder eine Anstellung zu finden.

1 Gesellschaftliche Zusammenhänge

1.1 Bezug zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lage

Die Frage der Ausbildung der fremdsprachigen Jugendlichen stellt sich in einem Kontext wichtiger Umwälzungen in wirtschaftlicher und in sozialer Hinsicht. Ein kürzlich erschienener Bericht (Galley und Meyer, 1998) zeigt, dass die Schweiz zwischen 1991 und 1997 ihre längste wirtschaftliche Rezession der Nachkriegszeit erlebt hat. Obwohl sie eines der reichsten Länder der OECD ist, befindet sich die Schweiz in Bezug auf das Wachstum ihres Bruttoinlandprodukts (BIP) am Ende der Rangliste. Diese Situation ist das Ergebnis des Zusammenwirkens von internen und externen Faktoren, von denen die wichtigsten gemäss der Wirtschaftsstudie der OECD über die Schweiz die verminderte Konkurrenzfähigkeit der schweizerischen Ausfuhrunternehmen in der Folge der Verteuerung des Schweizerfrankens, die Schwächung der internen Nachfrage und die Restrukturierung mehrerer Wirtschaftszweige sind. Der Bericht des Bundesrates über die Berufsbildung vom September 1996 unterstreicht die Bedeutung der Veränderungen, die im wirtschaftlichen Umfeld der Industrieländer eingetreten sind: «Mit der Globalisierung hat angesichts neuer Produzenten und zufolge neuer Technologien eine Dynamisierung stattgefunden, die nahezu alle Bereiche des Lebens erfasst.» (S. 11. «Bericht des Bundesrates über die Berufsbildung»). Der Bericht hebt die Wichtigkeit der Globalisierung der Märkte und Unternehmen hervor, von welcher neue Produktionsformen von rasch verschiebbaren Gütern und eine Informatisierung der Lager ausgehen.

Die Auswirkung dieser Veränderungen auf den Arbeitsmarkt sind zweifacher Natur. Der Markt wird weltumspannend. Die Unternehmen werden gezwungen, ihre Produktion oder bestimmte Dienste örtlich zu verlegen, um Rentabilitäts- oder Wirtschaftsziele besser verfolgen zu können. Daraus ergibt sich eine steigende Verunsicherung der Arbeitssituation mit dem Auftreten von neuen Arbeitsformen wie etwa den Einsatz auf Abruf, der Verbreitung der Teilzeitarbeit. Die zweite Folge besteht in einer Umwandlung der meisten Berufe sowohl technischer, kaufmännischer als auch handwerklicher Richtung. Die neuen Technologien und die neuen Organisationsformen der Arbeit

haben wichtige Umgestaltungen in der Arbeitsweise zur Folge. Es werden andere Kompetenzen erwartet.

«Handwerk hat noch immer goldenen Boden. Doch muss es sich ebenfalls entwickeln, um seine Qualitäten und Stärken zu bewahren. Handwerkliche Qualität und Solidarität sind nur noch ein Gesichtspunkt. Neben meisterlicher Beherrschung von Produktion und Verkauf sind ständige Anpassungsfähigkeit und Innovation gefragt, neben manuellen und technischen Fähigkeiten treten Herausforderungen organisatorischer und konzeptioneller Art, werden Teamfähigkeit und gleichzeitig Eigenverantwortung verlangt.» (S. 11–12. «Bericht des Bundesrates über die Berufsbildung»).

Die wirtschaftlichen Veränderungen führen gleichzeitig zu einer wichtigen Umwandlung des Anstellungsmarktes. Die Arbeitsplätze werden rar und sehr begehrt, und die Arbeitslosigkeit erreicht ein dramatisches Ausmass. Als bedeutendes Problem in den meisten Ländern Europas ist es in den vergangenen Jahren in unserem Lande wieder stark aufgetreten. Seit 1992 hat man eine merkliche Zunahme des Prozentsatzes an Personen ohne Arbeit festgestellt, obwohl die Arbeitslosenquote im Verhältnis zu den andern OECD-Ländern tief blieb. Gemäss Zahlen des Bundesamtes für Statistik (BFS) ist das Verhältnis an Arbeitsuchenden von 1,8% der Bevölkerung im Arbeitsalter im Jahre 1991 auf 4,2% im Jahre 1997 angestiegen. Bei den 15- bis 24-jährigen Jugendlichen ist die Arbeitslosenquote im gleichen Zeitraum von 3,2% auf 6% angewachsen. Je nach Region sind bedeutende Unterschiede festzustellen: in der Westschweiz und im Tessin ist die Arbeitslosigkeit höher als in der Deutschschweiz. 1997 lag die Arbeitslosenquote in der Deutschschweiz bei 3,7%, in der Westschweiz und im Tessin bei 5,5%.

1.2 Neuregelung der Berufsbildung

Die Veränderungen, die in der ganzen Gesellschaft eingetreten sind, haben sich auch auf das Bildungssystem ausgewirkt. Eine der markantesten Folgen ist die allgemeine Zunahme der sozialen Forderung nach Bildung, welche zu einer regelmässigen Erhöhung des Anteils Jugendlicher in länger dauernden Ausbildungsgängen geführt hat und damit verbunden ein sinkendes Interesse für die Berufsbildung. Daraus ergibt sich seit einigen Jahren eine Abnahme der Anzahl Jugendlicher, die sich für die duale Berufsbildung interessieren¹ – eine Folge sowohl des grösseren Anreizes der weiterführenden Allgemeinbildung der Sekundarstufe II als auch des Missverhältnisses zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Lehrstellenmarkt. Man stellt in der Tat eine Verknappung der jährlichen Lehrstellenangebote fest. Ein Teil der Unternehmen

¹ 1980 zählte man über 240'000 Personen in der Berufsbildung; 1996 waren es 190'000.

verzichtete im Allgemeinen aus wirtschaftlichen Überlegungen² auf die Ausbildung von Lehrlingen. In Anbetracht dieser Situation sind verschiedene Massnahmen eingeleitet oder zur Diskussion gestellt worden. Darunter sind die Höherbewertung der Berufsbildung durch die Schaffung der Berufsmaturität und die Errichtung von Fachhochschulen zu erwähnen, aber auch die Pläne der Bundesbehörden, Unternehmen anzureizen, sich in der Berufsbildung einzusetzen, z.B. über ein «Bonussystem» (steuertechnisches Interesse der Unternehmen, Lehrlinge auszubilden) oder ein «Malussystem» (Erhebung von Gebühren bei Unternehmen, die keine Lehrlinge ausbilden).

Allgemeiner gesehen wird Ausbildung je länger je mehr als ein andauernder Prozess verstanden, der über die Schulzeit hinaus andauert. Das von der UNESCO³ entwickelte Konzept des «lebenslangen Lernens» unterstreicht die Bedeutung der Komplementarität zwischen der Grundausbildung der Jugendlichen und Weiterbildung der Erwachsenen, um beim Individuum Kompetenzen in den vier Bereichen zu entwickeln, welche die Grundpfeiler des Lernens bilden, nämlich:

1. Lernen, Wissen zu erwerben
2. Lernen, zu handeln
3. Lernen, zusammen zu leben – lernen, mit anderen zu leben
4. Lernen für das Leben.⁴

Diese Bestrebungen führen zu einer Anerkennung und Aufwertung der Gesamtheit der vom Individuum erlangten Kompetenzen, sowohl auf beruflicher als auch auf sozialer und persönlicher Ebene, die in formellen Lernsituationen, namentlich in schulischen, und auch informellen erworben werden. Dazu dient der Slogan «One hour a day» («Eine Stunde pro Tag»), welcher von der 5. Internationalen Konferenz für Erwachsenenbildung zur Sensibilisierung der Bevölkerung für die Bedeutung der Weiterbildung kreiert worden ist. Diese Stunde umfasst die Gesamtheit der Lernmöglichkeiten: Lektüre, Fernsehsendungen, persönliche Überlegungen oder Forschungen usw.⁵ Diese Verschiebung des Akzents vom formellen Bereich auf

² Auf der Grundlage der Ergebnisse der vom BFS durchgeführten eidgenössischen Zählung der Betriebe stellte man fest, dass der Prozentsatz der industriellen und handwerklichen Betriebe, die Lehrlinge ausbilden, von 30% im Jahre 1985 auf etwas über 20% im Jahre 1995 gesunken ist; die gleiche Feststellung gilt auch für den Dienstleistungssektor (das Verhältnis sank in zehn Jahren von 20% auf weniger als 14%).

³ Delors, J. (1996): L'éducation, un trésor est caché dedans. Bericht an die UNESCO der Internationalen Kommission für Erziehung für das 21. Jahrhundert. Paris. UNESCO und Verlag O. Jacob.

⁴ Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Luchterhand, 1997.

⁵ Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission (1998). Bericht der Schweizer Delegation von der 5. Internationalen Konferenz über Erwachsenenbildung (CONFINTEA). Bern: NSUK.

informelle Aspekte der Bildung im weitesten Sinne wird auch von einer Neudefinition des Konzepts «Arbeit» und seinen Beziehungen zur besoldeten Arbeit begleitet.⁶

Es ist auch eine veränderte Erwartung der Arbeitswelt an die Schule im Allgemeinen und die Berufsbildung im Besonderen festzustellen. Es können grob zwei Tendenzen ausgemacht werden. Unternehmen mit vor allem hoher Technologie und Innovation erwarten mehr und mehr breitere Kompetenzen, so genannte «Schlüsselqualifikationen»⁷, die über rein technische und berufliche Kompetenzen hinausgehen. Eine Studie des Instituts für Soziologie der Universität Zürich (Geser, 1999) veranschaulicht dieses Phänomen besonders eindrücklich. Durchgeführt in über 2000 Unternehmen zeigt sie eine verstärkte Erwartungshaltung der Wirtschaft an die Schule in Bezug auf die Entwicklung der persönlichen Initiative der Schülerinnen und Schüler wie deren Fähigkeit, in einem Team mitzuarbeiten. Diese beiden Kompetenzen werden um so wichtiger beurteilt, je grösser ein Unternehmen ist.

Die Aufwertung der «Compétences transversales»⁸ durch gewisse Wirtschaftskreise hat zur Folge, dass die Bedeutung und Tragweite der Beherrschung von technischem Wissen und Können sinkt. Diese Ansicht wird vor allem von P. Meyer-Dohm⁹, ehemaliger Rektor der Ruhr Universität Bochum und Verantwortlicher der Ausbildung bei Volkswagen, vertreten. Für ihn sind Fachkenntnisse von zweitrangiger Bedeutung

⁶ Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf das 1996 von der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission unter dem Titel «Beschäftigung morgen: Auch eine Herausforderung für die Bildungspolitik?» veröffentlichte Manifest, welches eine erweiterte Bedeutung des Begriffs «Arbeit» vorschlägt.

⁷ Unter «Schlüsselqualifikationen» versteht man die Gesamtheit von allgemeinen Kompetenzen und Fähigkeiten, wie z.B. Flexibilität, die Fähigkeit, im Team zu lernen und zu arbeiten, die Autonomie, das Verantwortungsbewusstsein, die Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, und Lern- und Arbeitstechniken, aber auch die Bereitschaft, sich weiter zu entwickeln (Canonica, 1995, in französischer Sprache). Zu vermerken ist auch, dass der Ausdruck «Kompetenz» heute vor jenem der Qualifikation vorgezogen wird, weil er die Gesamtheit von Wissen und Können, die zur Erfüllung einer bestimmten Aufgabe nötig sind, bezeichnet. Die Qualifikationen werden eher durch die zu erfüllende Aufgabe und die von den Individuen erworbenen Kenntnisse bestimmt (S. 49, OCDE, 1996, in französischer Sprache). Betriebe von Spitzensektoren messen in der Rekrutierung von neuem Personal Qualitäten wie Kreativität oder Originalität grosse Bedeutung zu (Braitsch, 1998). Es besteht aber die Gefahr zwischen Qualifikationen und Kompetenzen nicht deutlich zu unterscheiden, da der Ausdruck «Schlüsselqualifikation» eigentlich eher Kompetenzen des Individuums und seiner persönlichen Fähigkeiten definiert und keine Qualifikation ist. Der französische Ausdruck «Compétences transversales» ist nach Ansicht der OECD richtiger, denn er unterstreicht, dass er nicht objektiv durch die berufliche Tätigkeit bestimmte Fähigkeiten anspreche, sondern das individuelle Verhalten der entsprechenden Person (S. 50, OCDE, 1996, in französischer Sprache).

⁸ Die «Compétences transversales» sind nicht spezifischer und nicht technischer Natur. Sie betreffen soziale und beziehungsmässige Aspekte und entsprechen den deutschsprachigen Begriffen der Sozial- und Selbstkompetenz. Es geht um Teamfähigkeit, Anpassungs- und Umstellungsfähigkeiten. Weiter könnten Innovations-, Kommunikations-, Kreativitäts- und Entscheidungskompetenzen usw. angeführt werden (Bellenger und Pigallet, 1996, in französischer Sprache).

⁹ Angaben zitiert nach der Zeitschrift «Bildung und Wissenschaft» (3/1998).

im Vergleich zum Ziel, flexible Personen auszubilden, die bereit sind, gemeinsam sich den kommenden Veränderungen anzupassen.

Dieser Diskurs steht aber nicht alleine da. Er ist gekoppelt mit einem andern, der die Notwendigkeit betont, die zukünftigen Arbeiter und Arbeiterinnen für die besonderen Tätigkeiten auszubilden, die sie auszuführen haben werden. Die Schule wird in diesem Zusammenhang oft angeklagt, dieser Nachfrage nicht zu entsprechen und zu vergessen, dass sie den Auftrag hat, den Jugendlichen eine minimale Grundausbildung zu gewährleisten.

Allgemeiner betrachtet stellt man vonseiten der Wirtschaft eine immer stärkere Tendenz fest, an die Schule Forderungen zu stellen. Erwartet wird z.B. eine bessere Übereinstimmung zwischen den von den Unternehmen erwarteten Sozial- und Selbstkompetenzen und den Inhalten der Schulprogramme. In diesem Zusammenhang ist es interessant, P. Haase, Personalchef von Volkswagen, zu erwähnen, der in einem in der Zeitschrift «Der Spiegel» (23/92) erschienenen und berühmt gewordenen Gespräch den bedeutenden Unterschied unterstreicht, der zwischen der Praxis der Unternehmen und der Art besteht, wie die Schulen den Begriff der Kompetenz definieren. Während sehr langer Zeit beharrte die Schule hartnäckig auf dem Monopol in der Festlegung der Curricula. Gegenwärtig ist eine in vielen Bereichen diametral entgegengesetzte Situation festzustellen. Die Wirtschaft spricht der Schule immer mehr das Recht ab, ihre Ziele und die Inhalte der Grundausbildung unabhängig festzulegen. Das Gespräch zwischen Berufswelt und Schulwelt scheint sich anzubahnen (siehe z.B. die Projektgruppe Sekundarstufe II, welche auf Initiative der EDK und des BBT eingesetzt worden ist). Die Aufgabe bleibt aber schwierig, wenn nicht unmöglich, solange die hohen Kenntnisse, welche die Schulen zu lehren haben, und die Erwartungen der Wirtschaftskreise kein stimmiges Bild ergeben.

1.3 Die immigrierte Wohnbevölkerung

Ein kurzer Umweg über die Geschichte der Immigration in der Schweiz erlaubt es, die Ursprünge der schweizerischen Politik besser zu verstehen und die aktuellen Fragen um die Eingliederung der immigrierten Wohnbevölkerung zu orten. Seit Ende des 19. Jahrhunderts und im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung sowie dem daraus erfolgten Bedürfnis nach Arbeitskräften hat unser Land eine starke Zunahme der Immigration erlebt. Zum ersten Mal in seiner Geschichte hat das Emigrationsland Schweiz einen positiven Migrationssaldo ausgewiesen. Die italienische Immigration ist besonders typisch für diesen Zeitraum. Von ländlicher Herkunft, ohne Berufsbildung und aus Grenzgebieten zur Schweiz waren diese Personen mehrheitlich in der Industrie und im Baugewerbe tätig, besonders auf den grossen Baustellen der

Eisenbahnerrichtung¹⁰. Schlecht integriert, oft wegen der Natur der Baustellen geografisch isoliert, haben die italienischen Immigranten Reaktionen von Verachtung und manchmal heftiger Ablehnung vonseiten der einheimischen Bevölkerung erfahren. Ende des Ersten Weltkriegs wurde die Einwanderung, die bis dahin durch die Behörden unkontrolliert erfolgte, streng kontrolliert und je nach wirtschaftlichen und politischen Zwängen begrenzt. Die Zwischenkriegszeit, die von einer schwachen wirtschaftlichen Entwicklung und starken Krisenmomenten geprägt war, führte zu einer Verminderung der ausländischen Bevölkerung. 1914 waren 16% der Gesamtbevölkerung ausländischer Herkunft, 1941 waren es noch 5,2% (Vuilleumier, 1987). Bis zum Beginn der siebziger Jahre hat sich die Schweizer Immigrationspolitik im Wesentlichen auf eine Regelung der Migrationsströme beschränkt, welche als vorübergehend und in enger Verknüpfung mit den unmittelbaren Bedürfnissen der Wirtschaft beurteilt wurde. Es ging darum, sowohl die geografische als auch die berufliche Mobilität einzuschränken und eine Verwurzelung zu vermeiden. Die Bewilligungen waren kantons- und sektorgebunden und im Falle der Saisonniers gar auf einen bestimmten Arbeitgeber beschränkt. Die Schweiz begann nur zögernd, den ausländischen Arbeiterinnen und Arbeitern das Recht einzuräumen, ihre Familien nachzuziehen. Durch die Unterzeichnung von bilateralen Abkommen mit einigen Emigrationsländern¹¹, in denen vor allem auch der Familiennachzug geregelt wurde, änderte sich die gesellschaftlichen Bedingungen signifikant: Die Immigration war fortan nicht bloss eine Frage der Verwaltung von zusätzlichen Arbeitskräften, sie wurde zunehmend zu einer Frage der gesellschaftlichen Integration von Menschen. Seit Mitte der sechziger Jahre wurde die Schweiz für die italienischen Staatsangehörigen weniger attraktiv und die Unternehmen sahen sich gezwungen, Arbeitskräfte in den weiter entfernten Ländern zu rekrutieren (Spanien, Portugal, Jugoslawien usw.). Die Begrenzung der ausländischen Bevölkerung wurde zu einem wichtigen Thema der Schweizer Politik. Beweis dafür sind die fünf Volksinitiativen, die zwischen 1965 und 1985 zur Abstimmung gelangten. Obwohl diese vom Volk stets abgelehnt wurden, schaffte sich der Bundesrat gesetzliche Grundlagen, um die Anzahl der Immigranten zu stabilisieren und dann zu begrenzen

¹⁰ «Damit entstehen in abgelegenen Landesteilen auf einmal regelrechte italienische Kolonien, wo Arbeiter über einige Jahre hinweg in unzulänglichen, unhygienischen Unterkünften zusammengepfercht leben müssen: Ställe oder Scheunen, die Bauern aus der Gegend vermietet haben (...).» (Vuilleumier, 1987, S. 48).

¹¹ «Nach und nach rückt man deshalb von der Rotationstheorie ab und begünstigt statt dessen die Assimilation. In diesem Sinne werden nun langfristige Aufenthalte erlaubt und auch die Schweizer Perspektive der Einbürgerung ins Auge gefasst. Der Nachzug der Familie wird in Zukunft leichter gemacht. Im Dezember 1960 beispielsweise konnte ein Inhaber des Ausländerausweises der Kategorie B unter gewissen Bedingungen seine Familie bereits nach dreijährigem ununterbrochenem Aufenthalt in der Schweiz nachkommen lassen (...) So verlangt Italien 1964 mit Erfolg die Unterzeichnung eines neuen Vertrages der unter anderem vorsieht, die Wartefrist für die Nachreise der Familie auf 18 Monate herabzusetzen (...) Als Folge dieser neuen Regelung steigt die ausländische Wohnbevölkerung insgesamt rascher an als deren erwerbstätiger Teil, was wiederum eine gesteigerte Wohnungsnachfrage und einen ebenfalls wachsenden Platzbedarf in Schulen, Spitälern und Transportmitteln mit sich bringt (...).» (Vuilleumier, 1987, S. 108–109).

(1970 beispielsweise wurden die neuen jährlichen Bewilligungen B und die Saisonbewilligungen nach Kantonen kontingentiert). Die ausländische Bevölkerung nahm bis zum Beginn der wirtschaftlichen Krise von 1974, vor allem durch den Familiennachzug weiter zu. Die Notwendigkeit, die neuzugezogenen Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, stellte sich deshalb mit besonderem Nachdruck und veranlasste die Schulbehörden, adäquate Strukturen bereitzustellen. Aus dieser Zeit stammen die ersten Aufnahmeklassen, die in unserem Land eingerichtet und zum Teil «Anpassungsklassen» genannt wurden. Die 1974 einsetzende Rezession hat die Rückreise einer grossen Anzahl an Personen der immigrierten Bevölkerung verursacht. Um die 300'000 Arbeitskräfte verliessen innerhalb von vier Jahren die Schweiz. Dieses Phänomen hat sich in vermindertem Masse während der wirtschaftlichen Krise von 1982/83 wiederholt.

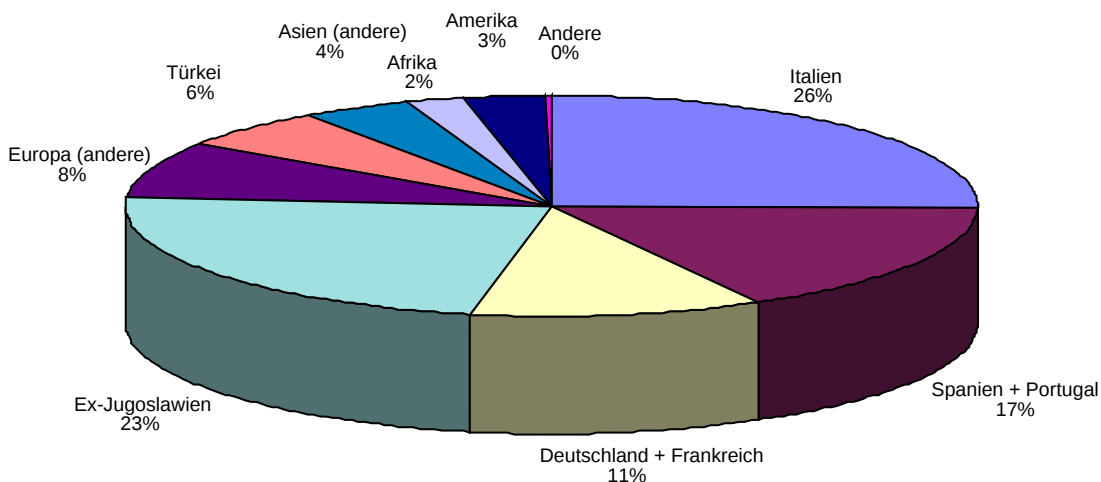
Seit etwa zwanzig Jahren haben die politischen Behörden eine bedeutende Wende in Bezug auf die immigrierte Bevölkerung vollzogen, indem sie diese nicht mehr als eine zusätzliche Arbeitskraft ansehen, sondern als eine Bevölkerung, für deren Eingliederung und Bildung zu sorgen ist. Diese Wende hat die Behörden dazu veranlasst, sich ernsthaft mit den Zielen einer Integrationspolitik auseinander zu setzen und konkrete Massnahmen in die Wege zu leiten. Als Beispiele sind in diesem Zusammenhang zu erwähnen: die vom Volk verworfene Initiative zur erleichterten Einbürgerung der jungen Ausländerinnen und Ausländer; die von verschiedenen Städten (namentlich Basel, Bern und Zürich) erarbeiteten Leitlinien zur Integrationspolitik; die Bemühungen der Behörden von Neuenburg und Basel-Stadt, welche die Schaffung der Stelle von kantonalen Delegierten für Migrationsfragen zur Folge hatten.

Die Schweiz ist eines der Länder, das den höchsten Ausländeranteil im Verhältnis zur örtlichen Bevölkerung hat. 1997 betrug der Anteil der ausländischen Bevölkerung 20,6% (dieser Prozentsatz umfasst sowohl Personen im Besitz einer unbeschränkten Aufenthaltsbewilligung mit befristeter Arbeitsbewilligung als auch Asylsuchende). Dieses Verhältnis ist im Vergleich zum Vorjahr wegen des grossen Rückgangs an Neueinreisenden um 0,3% gesunken. Die Anzahl der Neuimmigrierten war im Jahre 1997 in der Tat auf dem tiefsten Stand seit 1983. Diese Bewegung entspricht der sinkenden Tendenz an Neuimmigrierten, die seit mehreren Jahren zu beobachten ist.¹²

Parallel zu diesen Bewegungen in den Migrationsströmen ist in den letzten Jahren eine bedeutende Diversifikation in der Herkunft der immigrierten Bevölkerungen festzustellen. So hat der Anteil der ausländischen Personen europäischer Herkunft seit 1991 um 12% abgenommen (BFS, 1999), trotzdem bildet der Anteil der Personen aus

¹² Die Anzahl an Ausländerinnen und Ausländern, die jedes Jahr in der Schweiz eintrifft, ist von 133'100 im Jahre 1991 auf 69'600 im Jahre 1997 gesunken; das entspricht einer Abnahme von 48%. Die Einreise von Jugendlichen im Schulalter hat ebenfalls abgenommen: 1991 waren es 15'209 und 1995/96 waren es noch 10'506, also 31% weniger. Dagegen ist die Anzahl Einreisender im Jahre 1995/96 höher als jene des Zeitraums von 1980/81 bis 1988/89.

EU- und EFTA-Ländern im Jahre 1997 immer noch 57% aller Personen ausländischer Nationalität in der Schweiz, wie Grafik 1 zeigt.



Grafik 1: Ausländische Wohnbevölkerung nach Nationalität (Stand 1997, gemäss BFS, 1999)

Anzumerken ist auch, dass ein bedeutender Anteil der Wohnbevölkerung ausländischer Herkunft in der Schweiz geboren ist. Die Zahlen des BFS (1999) zeigen, dass fast ein Viertel (23%) der ausländischen Bevölkerung der zweiten oder der dritten, wenn nicht gar der vierten Generation angehört und dass fast die Hälfte der Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz geboren ist oder seit mehr als 15 Jahren hier wohnt.

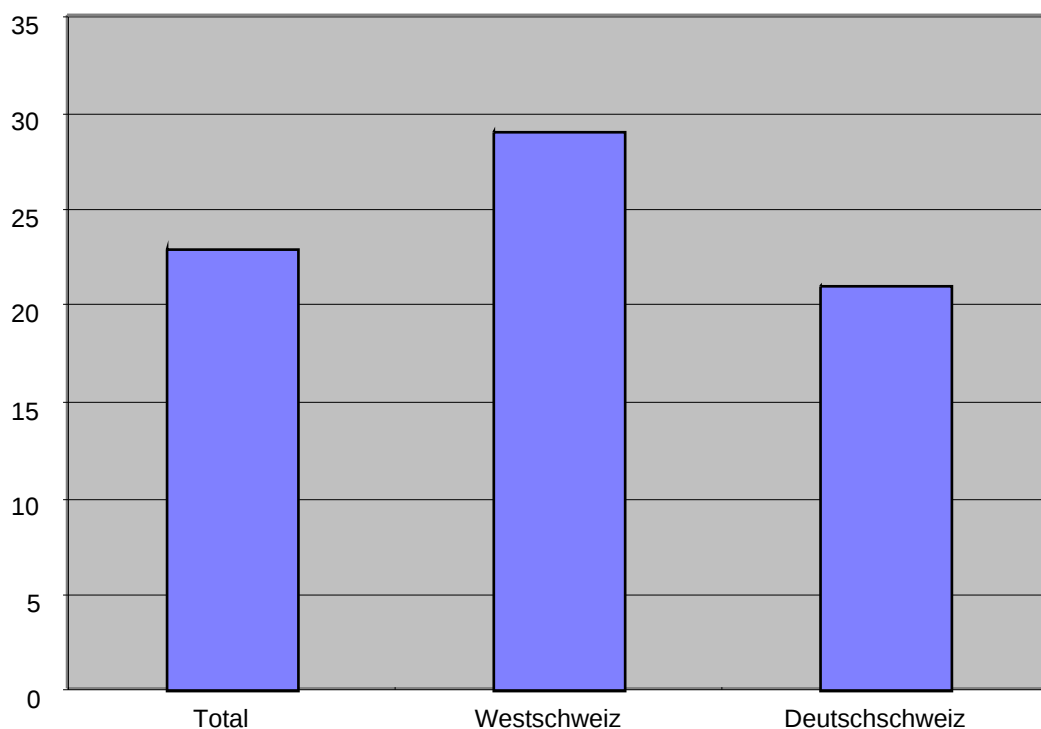
Der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer an der aktiven Bevölkerung war im Jahre 1997 25%. Diese Zahl erklärt sich aus der Tatsache, dass die ausländischen Frauen eher eine berufliche Tätigkeit ausüben als die Schweizerinnen. Im Jahre 1997 war der Anteil der aktiven Ausländerinnen 61% gegenüber 49% bei den Schweizerinnen. Die ausländische Bevölkerung ist ausserdem auch in den weniger qualifizierten Berufen stärker vertreten und selten in Kaderpositionen anzutreffen.¹³

Im Bereich der Arbeitslosigkeit ist regelmässig eine Übervertretung der Personen ausländischer Herkunft festzustellen. Wurden 1997 unter den Ausländerinnen und Ausländern 10,5% Arbeitslose gezählt, so waren es im gleichen Jahr 3,6% bei den Schweizerinnen und Schweizern. Dieses Phänomen kann teilweise mit der Tatsache erklärt werden, dass die ausländischen Arbeitskräfte weniger qualifiziert und mehr in strukturgefährdeten Sektoren tätig sind.

¹³ Anzumerken ist jedoch, dass der Anteil der ausländischen Angestellten mit akademischer Ausbildung (vor allem Ingenieure, Informatiker) relativ hoch ist. In der Chemieindustrie sind 35% der Angestellten mit akademischer Ausbildung ausländischer Herkunft.

2 Die jungen Migrierten im schweizerischen Bildungssystem

Die Jugendlichen fremdsprachiger Herkunft bilden 23% der 15- bis 24-jährigen Wohnbevölkerung – eine Quote, die seit etwa zehn Jahren stetig wächst (1991 betrug sie 16%). In der Westschweiz, wo sie an die 30% beträgt, ist der Anteil der jungen Ausländerinnen und Ausländer höher als in der Deutschschweiz (siehe Grafik 2). Es wurde bereits betont, dass ein bedeutender Anteil dieser Jugendlichen in der Schweiz geboren ist oder dass viele von ihnen einen grossen Teil ihres Lebens in der Schweiz verbracht haben. Statistische Daten dazu fehlen jedoch.



Grafik 2: *Prozentsatz der fremdsprachigen Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren (Stand 1997, gemäss BFS, 1999)*

Wenn man von den Zahlen einer vom Berufsberatungsamt des Kantons Waadt durchgeführten Untersuchung über die Schulabgängerinnen und Schulabgänger ausgeht, hat etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen ausländischer Herkunft die ganze Schulzeit in französischer Sprache absolviert.¹⁴

¹⁴ Auf ein Total von 6270 Schülerinnen und Schüler sind deren 1899 ausländischer Herkunft und davon sind 1080 oder 57% in französischer Sprache, im Allgemeinen im unserem Land, geschult worden.

Unterschiede bestehen aber je nach Nationalität. Die Jugendlichen italienischer und spanischer Herkunft sind mehrheitlich in der Schweiz geboren und/oder geschult worden, während diese nur bei einer Minderheit der portugiesischen Schülerinnen und Schüler zutrifft.¹⁵

Der allgemeine Ausdruck «fremdsprachige Jugendliche» umfasst Menschen mit ganz verschiedenen Lebensläufen und Bedingungen, die sich hauptsächlich in der Dauer des Aufenthalts in der Schweiz, ihrer Schullaufbahn, ihrer Zukunftsaussichten wie jener ihrer Familie, der im Herkunftsland begegneten Bedingungen vor und im Zeitpunkt der Emigration unterscheiden. In diesem Bericht werden sowohl die jungen Neueinreisenden mit wenig Ausbildung als auch die Jugendlichen, welche zu einem grossen Teil in der Schweiz geschult worden sind, berücksichtigt. Die Fragen, die sich dabei stellen, sind selbstverständlich unterschiedlicher Art. Wenn es bei den Ersteren vor allem darum geht, den unmittelbaren Bedürfnissen in Sachen Unterricht in der Sprache der Aufnahmeregion zu begegnen und die im Herkunftsland besuchte Ausbildung zu ergänzen, besteht die Aufgabe für die Zweiten vor allem darin, deren Möglichkeiten innerhalb des Bildungssystems der Sekundarstufe II besser zu nutzen.

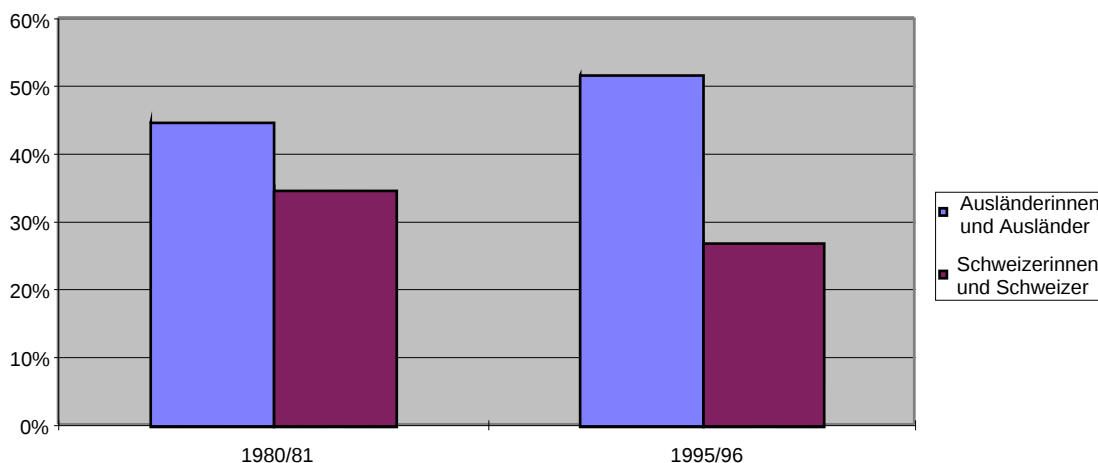
Wir werden deshalb je nach Fall von einer bestimmten Gruppe von jugendlichen Migrierten (die Neueinreisenden, die Jugendlichen erster oder zweiter Generation usw.) sprechen müssen oder von den fremdsprachigen Jugendlichen im Allgemeinen, wenn die uns zur Verfügung stehenden Angaben keine Unterscheidung erlauben oder wenn ein Aspekt alle betrifft.

2.1 Die jungen Migrierten in der Volksschule

Über die Stellung der fremdsprachigen Jugendlichen in unserem Bildungssystem können verschiedene Tatsachen festgehalten werden. Wir berücksichtigen hier die Gesamtheit der Jugendlichen, welche nicht schweizerischer Nationalität sind, ob sie nun kürzlich in unserem Land eingetroffen oder ob sie oder ihre Eltern hier geboren sind. Die erste Tatsache betrifft die deutlich höhere Repetitionsquote der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft im Vergleich zu jener der Schweizerinnen und Schweizer. Diese geht einher mit einer nachweisbaren Übervertretung der ausländischen Schülerinnen und Schüler in den Schultypen der Sekundarstufe I mit tiefem Anforderungsprofil sowie in den Klassen mit Sonderunterricht. Diese Übervertretung steigt kontinuierlich seit 1980 (siehe Grafik 3). So besuchten 1995/96 mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft die Sekundarstufe I (Schultypen mit tieferen Anforderungsprofil). Im Bereich des Sonderunterrichts ist die

¹⁵ Eine Studie über ca. 300 portugiesische Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die im Kanton Waadt durchgeführt wurde (Doudin, 1998), hebt hervor, dass die grosse Mehrheit unter ihnen in Portugal (92%) geboren ist und dass eine kleine Minderheit dieser Schülerinnen und Schüler (28%) vor dem Eintritt in die obligatorische Schule in die Schweiz eingereist ist.

Lage gleichermassen bedrückend: Man zählt heute viermal mehr ausländische Schülerinnen und Schüler (zweimal mehr als 1980/81) als Schweizer Schülerinnen und Schüler (unverändert 2%) in diesem Klassentyp. Diese Globalzahlen überdecken aber grosse kantonale Unterschiede. C. Perregaux (1998) zeigt beispielsweise, dass die Übervvertretung im Sonderschulunterricht im Kanton Basel-Stadt 31% und im Kanton Genf 18,5% beträgt. Die Quote ausländischer Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I schwankt ebenfalls von Kanton zu Kanton (für einen Vergleich Waadt-Genf, siehe Nicolet, 1995).



Grafik 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen mit tiefem Anforderungsprofil nach Herkunft (gemäss BFS, 1997)

Eine im Kanton Waadt (Doudin, 1996) durchgeführte Untersuchung zeigt grosse Unterschiede in der Schullaufbahn je nach nationaler Herkunft der ausländischen Schülerinnen und Schüler. So sind die Repetitionsquoten in der Primarstufe je nach nationaler Herkunft unterschiedlich: Die Schweizer Schülerinnen und Schüler weisen für jede Stufe die niedrigste Repetitionsquote auf, gefolgt von den italienischen und spanischen Schülerinnen und Schülern, dann von den Portugiesen und den Staatsangehörigen von Ex-Jugoslawien und der Türkei. 1993/94 haben weniger als 5% der Schülerinnen und Schüler schweizerischer, italienischer und spanischer Nationalität die 4. Klasse (letzte Klasse der Primarstufe im Kanton Waadt) wiederholt. Die Schülerinnen und Schüler aus Portugal und Ex-Jugoslawien hatten eine Repetitionsquote von nahezu 18%, also über dreimal mehr. Diese Studie bringt auch zum Ausdruck, dass die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I ebenfalls mit der nationalen Herkunft korreliert so wie das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler in den Klassen der Sonderschulen. Als Folge der vorherigen Schullaufbahnen entscheiden sich fast dreimal mehr junge Ausländerinnen und Ausländer als junge Schweizerinnen und Schweizer (23% zu 8%, Zahlen von 1995) im Anschluss an die obligatorische Schule für keine weitere Ausbildung.

2.2 Die jungen Migrierten auf der Sekundarstufe II

Die Situation der jungen Ausländerinnen und Ausländer auf der Sekundarstufe II kann durch drei Merkmale charakterisiert werden: erstens durch die schwache Präsenz in den Schultypen der Allgemeinbildung, zweitens durch die Übervertretung in der Berufsbildung und drittens durch die soziale Unsicherheit, mit welcher Migrierte ständig leben müssen. In der Berufsbildung weisen die jungen Ausländerinnen und Ausländer mehr als die Schweizerinnen und Schweizer eine Tendenz auf, die duale Ausbildung zu wählen.¹⁶ Zudem wählen ausländische Jugendliche vor allem Berufe aus bestimmten Wirtschaftssektoren wie z.B. Industrie, Handwerk, Ernährung und Handel, während sie in anderen Sektoren wie z.B. im Gastgewerbe und im Gesundheitswesen untervertreten sind. Eine im Juni 1998 im Kanton Zürich bei allen Abgängern der obligatorischen Schule durchgeführte Erhebung¹⁷ liefert zusätzliche Informationen zur Art der gewählten Berufslehren. In folgenden Berufen sind die jungen Ausländerinnen und Ausländer besonders stark vertreten:

1. Automechanikerin/Automechaniker (41% junge Ausländerinnen und Ausländer der Gesamtheit der Lehrlinge)
2. Zahnarztgehilfin/Zahnarztgehilfe (39%)
3. Verkäuferin/Verkäufer (37%)
4. Sanitärinstallateurin/Sanitärinstallateur (37%)

Dagegen sind die jungen Ausländerinnen und Ausländer in folgenden Lehren eher schwach vertreten:

- Elektronik (2,5%)
- Informatik (6%)
- Schreinerei (8%)

Die Jugendlichen ausländischer Herkunft sind ebenfalls in den Anlehren übervertreten, wo sie 46% aller Lehrlinge ausmachen. Ihr Verhältnis ist in Ausbildungsgängen schwächer, welche zur akademischen Maturität oder zur Berufsmaturität führen. Eine ältere im Kanton Neuenburg durchgeführte Studie¹⁸ zeigt eine bedeutende Häufung von jungen Ausländerinnen und Ausländern in bestimmten Bereichen:

¹⁶ 1980/81 legten 76% der jungen Schweizerinnen und Schweizer eine Berufslehre ab gegenüber 71% der jungen Ausländerinnen und Ausländer gleichen Alters. 1995/96 sank das Verhältnis der jungen Schweizerinnen und Schweizer in einer Lehre um 10%, während es bei den jungen Ausländerinnen und Ausländern mit 72% stabil blieb.

¹⁷ Schulstatistik, Periodika (1998).

¹⁸ Die Studie wurde vom Delegierten für Ausländer des Kantons Neuenburg auf der Grundlage von Daten aus dem Jahr 1996 durchgeführt.

- im Bausektor (42% der Lehrlinge sind ausländischer Herkunft – wovon 10% Italiener und 15% Portugiesen – obwohl die jungen Ausländerinnen und Ausländer von 15 bis 25 Jahren bloss 30% der Neuenburger Bevölkerung ausmachen)
- in der Reinigung und in der öffentlichen Hygiene (43% Ausländerinnen und Ausländer, wovon 25% Portugiesen und 10% Italiener)
- in technischen Berufen (Zeichnen usw.) (33% junge Ausländerinnen und Ausländer, wovon 6,5% Italiener und 7% Portugiesen)

In den allgemeinbildenden Schulen sind 12,9% aller Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft (BFS, 1998). Dabei bestehen grosse Unterschiede je nach Schultyp (8,5% in der literarischen Abteilungen, 11% in der mathematisch/naturwissenschaftlichen Abteilung, 15% in der Abteilung moderne Sprachen). In den Diplommittelschulen sind 15% ausländische Jugendliche. Gemäss den Daten einer Zürcher Studie (Schulstatistik, Periodika 1998) planen bloss 2% der jungen Ausländerinnen und Ausländer, in die Mittelschule einzutreten, während die Schweizerinnen und Schweizer in der gleichen Situation proportional fünfmal zahlreicher sind. Unter den ausländischen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I mit höheren Anforderungen (Sekundarschule, Bezirksschule) treten 12% in eine Mittelschule über, bei den Schweizer Jugendlichen sind es 18%. Die Untervertretung der ausländischen Jugendlichen in den gymnasialen Ausbildungsgängen wird durch zwei Faktoren bestimmt: einerseits sind bereits auf der Sekundarstufe I mit höheren Anforderungen die ausländischen Schülerinnen und Schüler untervertreten; andererseits wählen die ausländischen Jugendlichen nach Abschluss der Volksschule proportional weniger häufig die gymnasiale Richtung.

Auf der Tertiärstufe sind gemäss einer Studie des Bundesamtes für Statistik (BFS, 1997) bloss 7% der Studierenden an Universitäten ausländischer Herkunft, wenn man von den jungen Ausländerinnen und Ausländern absieht, die für das Studium in die Schweiz gekommen sind. Die seit 1988 errechnete Quote der erlangten Diplome einer Hochschule gibt eine interessante Angabe über die Stellung der jungen Ausländerinnen und Ausländer im Universitätssystem: Für die Staatsangehörigen von Portugal, der Türkei und der Länder von Ex-Jugoslawien ist diese Quote während der acht berücksichtigten Jahre nahezu bei Null; für die Staatsangehörigen aus Italien und Spanien liegt sie unter 3% (BFS, 1997, S. 25).

2.3 Spezifische Aspekte der jungen Migrierten in der Berufsbildung

Wenn man nun auf der Sekundarstufe II allein die Berufsbildung betrachtet, bestätigen mehrere Daten die Tatsache, dass die jungen Ausländerinnen und Ausländer gegenwärtig grösseren Schwierigkeiten begegnen, um sich in den Berufsbildungsmarkt einzugliedern.

Die für das BBT¹⁹ durchgeführte Erhebung «Barometer der Lehrstellen» hebt Folgendes hervor: Im April 1998 waren halb so viele Jugendliche ausländischer Herkunft im Besitz eines Lehrvertrags als Jugendliche schweizerischer Herkunft (37% der jungen Ausländerinnen und Ausländer gegenüber 67% der Schweizerinnen und Schweizer). Diese Zahlen widerspiegeln eine um so ernstere Lage als gemäss dieser Erhebung Alternativen zu einer Lehre für diese Jugendlichen, die sich in grosser Zahl bereits in einem Übergangsjahr befinden, kaum vorhanden sind.

Diese Tendenz wird auch durch eine Studie zu den Schulabgängern im Kanton Zürich bestätigt, die im Juni 1998 ihre obligatorische Schule abgeschlossen hatten (Schulstatistik, Periodika 1998). Während 62% der jungen Schweizerinnen und Schweizer bereits drei Wochen vor Ende des Schuljahres einen Lehrvertrag hatten oder in einer Berufsschule eingeschrieben waren, war dieses Verhältnis bei den jungen Ausländerinnen und Ausländern bloss bei 43%. Dieser Unterschied ist noch markanter, wenn man allein die Schülerinnen und Schüler der Schultypen mit tiefen Anforderungen (Oberschule) berücksichtigt: Man stellt fest, dass 35% der Jugendlichen ausländischer Herkunft eine Berufsbildung vorsehen gegen 67% der jungen Schweizerinnen und Schweizer aus dem gleichen Schultyp. Zu bemerken ist, dass diese Verhältnisse im Vergleich zu den Zahlen der zwei Jahre vorher durchgeführten Erhebung sinken. Diese Erhebung zeigt auch, dass ein Teil der Jugendlichen und namentlich jene ausländischer Herkunft beim Austritt aus der obligatorischen Schule unentschlossen und unsicher sind. Fast ein Viertel (24%) der Letzteren sieht eine Übergangslösung²⁰ in der Form eines Übergangsjahres oder eines zehnten Schuljahres vor (gegenüber 15% der Schweizerinnen und Schweizer). Die ausländischen Jugendlichen in den so genannten Brückenangeboten haben grössere Schwierigkeiten als die Schweizer Jugendlichen, eine Lehrstelle zu finden. Viele verbleiben in einer ungewissen Ausbildungssituation. Fast ein Fünftel der ausländischen Jugendlichen aus der Sekundarstufe I mit tieferen Anforderungen haben nach der obligatorischen Schulzeit keine konkreten Ausbildungsmöglichkeiten. Bei den Schweizer Jugendlichen sind es proportional dreimal weniger Jugendliche ohne Lehrstelle.

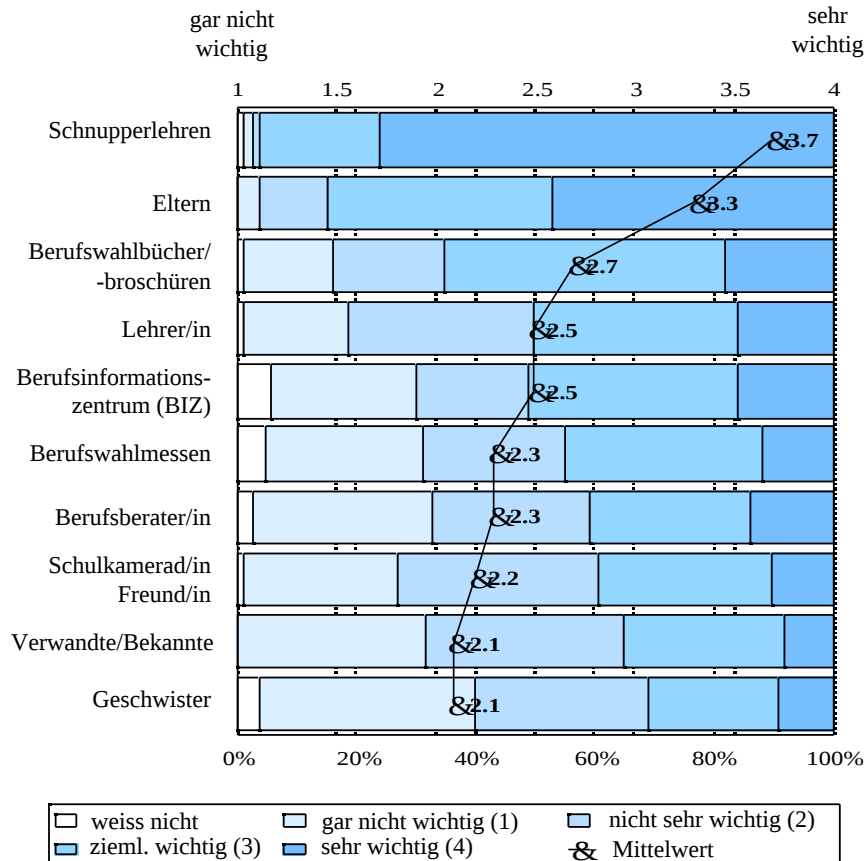
¹⁹ Im Rahmen dieser Erhebung sind zwei ausgewählte Gruppen von Jugendlichen zwischen dem 15. Februar und dem 15. April 1998 telefonisch über den Stand der in der Suche einer Lehrstelle unternommenen Schritte befragt worden.

²⁰ Der Anteil Schülerinnen und Schüler, welche ein zehntes Schuljahr wählt, ist im Kanton Zürich in den letzten Jahren ständig gestiegen (von 14,5% ist er auf 17,3% der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler angewachsen).

Bedeutung verschiedener Akteure bei der Berufswahl

Frage 22: Wie wichtig sind die verschiedenen Personen für deine Berufswahl?

Basis: Jugendliche mit Interesse an Lehre oder Anlehre (1974 Befragte = 100%)



Grafik 4: Daten der Studie «Barometer der Lehrstellen» (1998)

Ein anderer Aspekt, der vom «Barometer der Lehrstellen» hervorgehoben wird, betrifft die besondere Stellung der jungen Migrierten gegenüber den im Hinblick auf die Suche einer Lehrstelle unternommenen Schritte. Während für die Jugendlichen schweizerischer Herkunft die Schnupperlehren und die Ratschläge der Eltern und Bekannten bei der Suche eines Berufes von grösster Bedeutung sind, wenden sich die ausländischen Jugendlichen öfter an die beruflichen Informations- und Beratungsstellen. Dieser Umstand wird von einer Forschungsarbeit bestätigt, welche im Kanton Waadt über die Gesamtheit der Jugendlichen durchgeführt worden ist, die 1992 eine Lehre begonnen haben. Eine Studie allein über die Jugendlichen portugiesischer Herkunft (Müller, 1997) bringt zum Ausdruck, dass diese öfter als Schweizerinnen und Schweizer mehrmals ein Berufsinformationszentrum aufgesucht haben. Die Unterstützung der Eltern scheint weniger hilfreich zu sein, obwohl sich die jungen Ausländerinnen und

Ausländer so oft wie die Schweizerinnen und Schweizer über diese Fragen mit ihren Eltern unterhalten. Auch haben die Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft verschiedene Schritte unternommen. Dennoch werden in dieser Studie interessante Unterschiede hervorgehoben: Während 43% der Eltern von Schweizer Jugendlichen mit Unternehmen Verbindung aufgenommen haben, fällt diese Quote bei den Eltern von Ausländerinnen und Ausländern auf unter 20%. Schweizer Eltern haben auch öfter eine Lehrstelle für ihre Kinder gefunden als Eltern von ausländischen Jugendlichen (40% gegenüber unter 30%).

Diese unterschiedlichen Gegebenheiten bringen mit besonderer Schärfe zum Ausdruck, dass die Jugendlichen ausländischer Herkunft grössere Mühe haben, ihren Platz in der Berufsbildung zu finden. Die bedeutendsten Hürden sind ein Mangel an Kenntnissen und Erfahrungen der Jugendlichen und ihrer Eltern in Bezug auf das duale Berufsbildungssystem (Rauch, 1997). Eine der Folgen davon ist die Tatsache, dass die Jugendlichen von ihren Eltern keine grosse Hilfe erwarten können und dass sie stark von den öffentlichen Berufsinformationszentren abhängig sind.

Wie steht es nun mit dem Erfolg bzw. Misserfolg der fremdsprachigen Jugendlichen in ihrer Berufsbildung? Zunächst muss festgehalten werden, dass Misserfolge während der Lehrzeit allgemein oft bagatellisiert werden, obwohl die Quote der Jugendlichen, die ihren Lehrvertrag auflösen, je nach Kanton zwischen 15% und 22% liegt und obwohl ein Teil davon (im Kanton Zürich auf 6% geschätzt) die Berufsbildung endgültig aufgibt. Studien über Lehrabbrüche (z.B. Amos et al., 1986) heben hervor, dass die ausländische Herkunft der Lehrlinge neben anderen Faktoren – wie die Bedeutung der vorherigen Schullaufbahn und auf Seiten der Betriebe deren Grösse und Arbeitsbedingungen – einen Risikofaktor darstellen.

Die nationale Herkunft hat also durchaus Auswirkungen auf die Ausbildungslaufbahn. Schweizer Jugendliche lösen weniger oft einen Lehrvertrag auf als ausländische, und unter diesen italienische Staatsangehörige weniger oft als spanische. Eine genauere Analyse zeigt, dass diese Unterschiede teilweise in Beziehung mit dem Einschulungsalter stehen. Je früher die ausländischen Kinder in die Schweizer Schule eintreten, desto eher gleicht sich der Prozentsatz der Lehrabbrüche an denjenigen der Schweizer Jugendlichen an. Der Umstand, dass fremdsprachige Jugendliche mehr als Schweizer dem Risiko von Misserfolg und Aufgabe jeglicher Berufsbildung ausgesetzt sind, wird von statistischen Daten in jüngeren Studien bestätigt (Müller, 1997).

Verschiedene andere Studien zeigen, dass sich die Jugendlichen, welche die Berufsbildung aufgeben, oft in Situationen von grosser sozialer Unsicherheit befinden. Bolzman und Eckmann (1997) heben hervor, dass die Jugendlichen, welche nach der obligatorischen Schulzeit keine Ausbildung abschliessen, einem erhöhten sozialen Ausschlussrisiko ausgesetzt sind. Die Ergebnisse einer Untersuchung über Fragebogen (Markus und Neuenschwander, 1997) bei 1219 Jugendlichen zeigt, dass der Drogenkonsum und auffälliges soziales Verhalten bei Jugendlichen, die nach Abbruch einer Lehre länger als sechs Monate ohne berufliche Aussichten leben, wesentlich

erhöht ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Folgen eines Lehrabbruchs um so schwerwiegender sind, als sich diese Jugendlichen und deren Familien in ungewissen Verhältnissen befinden.

3 Spezifische Faktoren für schulische Erfolge bzw. Misserfolge

Obwohl schulischer Misserfolg in der Berufsbildung nicht ausschliesslich bei fremdsprachigen Jugendlichen vorkommt, scheinen die Studien, deren hauptsächlichsten Ergebnisse wir im vorigen Abschnitt aufgezeigt haben, zu bestätigen, dass die Wahrscheinlichkeit seines Eintretens bei den migrierten Jugendlichen erhöht ist. Ohne direkte kausale Zusammenhänge zu belegen, setzen die meisten dieser Arbeiten die Risikofaktoren in Verbindung mit der Herkunft der Jugendlichen und der Anzahl Schuljahre in der Aufnahmeregion.

Über diese Feststellung hinaus können verschiedene Erklärungen für diese Ergebnisse angeführt werden. Der schulische Erfolg (oder eher Misserfolg) von migrierten Jugendlichen hat in der Tat seit über zwanzig Jahren eine grosse Anzahl Studien hervorgerufen, die zum Ziel hatten, die im Spiel stehenden Faktoren (sprachliche, soziale, kulturelle usw.) in der verminderten Schulleistung der migrierten Jugendlichen zu identifizieren (einen Überblick geben Allemann-Ghionda und Lusso-Cesari, 1986). Diese Studien sind als Weiterführung der Arbeiten über den Misserfolg von sozial benachteiligten Kindern zu verstehen. Studien über migrierte Kinder haben versucht, Korrelationen zwischen nationaler Herkunft bzw. Muttersprache der Schülerinnen und Schüler und den Indikatoren des Schulerfolgs herzustellen. Gewisse Strömungen haben sich auf die Idee des «soziokulturellen Handicaps» gestützt, wonach der schwächere Erfolg gewisser Kategorien von Schülerinnen und Schülern mit der Absenz von kulturellen Tätigkeiten in den Familien niederer sozialer Schichten zu erklären ist. Diese Arbeiten haben oft später stark kritisierte kompensatorische Erziehungsprogramme zur Folge gehabt, die den Eltern so genannte «gute Erziehungsmodelle»²¹ vermitteln sollten.

Andere Autoren haben eine zusätzliche Variable berücksichtigt, und zwar die soziale Stellung der Familie. Sie haben damit belegt, dass bei gleichen sozialen Kategorien ausländische Schülerinnen und Schüler ähnliche Schullaufbahnen aufweisen wie die einheimischen. In Erweiterung dieser Studien hat W. Hutmacher (1995) auf der Grundlage der Genfer Schulstatistik herausgearbeitet, dass die Berücksichtigung der sozialen Stellung der Familien sowie die Schuldauer in der Schweiz die Unterschiede zwischen den nationalen Gruppen aufhebt. Dagegen werden aber grosse Unterschiede

²¹ Für eine Beurteilung dieses Vorgehens verweisen wir auf das französische Werk: CRESAS (1978). *Le handicap socio-culturel en question*. Paris, Editions ESF.

je nach sozialer Herkunft belegt. Eine jüngere französische Studie kann sogar aufzeigen, dass bei gleichen sozialen und familiären Verhältnissen der Schulerfolg der jungen Migrierten besser ist als jener der jungen Einheimischen. Auch wenn die ausländischen Jugendlichen aufgrund ihrer objektiven Voraussetzungen (Herkunft, Sprache usw.) einer benachteiligten Gruppe mit hohem Misserfolgsrisiko angehören, weisen sie innerhalb der gesamten Gruppen der Misserfolgsgefährdeten die besseren Schullaufbahnen auf.²²

Diese Ergebnisse werden durch eine Arbeit von R. Müller (1997) relativiert, deren Ziel es war, mit Hilfe der Statistik das jeweilige Gewicht einer Gesamtheit von Faktoren (darunter die Zweisprachigkeit der Schülerinnen und Schüler)²³ auf den Schulerfolg am Ende der Primarschulzeit zu bestimmen. Die vom Autor angewandte statistische Analyse hat eine signifikante Auswirkung der schweizerischen und migrierten Herkunft der Schülerinnen und Schüler auf den Schulerfolg in Deutsch (Lokalsprache) ergeben. Das Sozialniveau der Schülerinnen und Schüler scheint dagegen keine direkte Rolle zu spielen. Festgestellt wurden differenziertere Auswirkungen der nationalen Herkunft durch das Sozialniveau der Schülerinnen und Schüler: Der Abstand zwischen schweizerischen und ausländischen Schülerinnen und Schülern ist in tieferen sozialen Schichten markanter als in mittleren. Diese Unterschiede bleiben aber schwach und nahe bei einer statistischen Tendenz. Gleich verhält es sich bei den Ergebnissen eines schriftlichen Kompetenztests in Deutsch. Was die Allgemeinbeurteilung der Lehrpersonen über die Sprachkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler betrifft, wurde eine bedeutende Interdependenz zwischen den Variablen «nationale Herkunft» und «soziales Niveau» festgestellt. Die nationale Herkunft wirkt sich in diesen Beurteilungen nur bei den Schülerinnen und Schülern aus tieferen sozialen Schichten aus. In diesen Fällen haben die Lehrpersonen die Tendenz, die sprachlichen Kompetenzen der ausländischen Schülerinnen und Schüler negativer zu bewerten als jene der schweizerischen Schülerinnen und Schüler. Bei den Jugendlichen aus mittleren sozialen Schichten scheint die nationale Herkunft in der Beurteilung der Lehrperson keine Rolle zu spielen. Gesamthaft gesehen zeigen diese Ergebnisse die Komplexität und die enge Verflechtung zwischen den sozialen und sprachlichen Variablen.

Die Frage des Schulmisserfolgs der migrierten Schülerinnen und Schüler wurde auch aus einer anderen Perspektive angegangen. Im Mittelpunkt standen die Fragen nach

²² Vallet, L.-A. et Caille, J.-P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. Les Dossiers d'Education et Formation. 67. Zitiert in Boulet, S. et Boyzon-Fradet, D. (1997).

²³ Diese Studie umfasst 347 schweizerische und migrierte Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse in einem nicht differenzierten System (6. Primarschuljahr im Kanton Solothurn) oder in einer gegliederten Oberstufe (1. Jahr der Sekundarstufe I mit drei Abteilungen). Für die Erhebung dienten verschiedene Leistungsergebnisse (Schulnoten, Tests in Deutsch und in Französisch usw.). Für die Schülerinnen und Schüler am Ende des 6. Primarschuljahres wurden die Auswirkungen der Migrationsherkunft wie das Niveau im Verhältnis mit fünf Angaben gemessen (die Schulnoten in Mathematik und Deutsch (Schulsprache) sowie Tests in mündlichem und schriftlichem Ausdruck in Deutsch und Kompetenzen in Deutsch).

den Bedingungen, die es gewissen Immigrierten erlaubten, eine aussergewöhnlich gute Schullaufbahn aufzuweisen, was – angesichts des Gewichts von gewissen sozialen Variablen – manchmal als «paradoxe Erfolg» beschrieben wird. Es ging hier darum, den Blickwinkel auf die Schulung der migrierten Schülerinnen und Schüler zu ändern. Diese Studien, namentlich jene von Z. Zeroulou (1985) und von V. Cesari (1997), haben die Bedeutung der familiären Mobilität und der von diesen Jugendlichen mit gewissen Bezugspersonen aufgebauten Verhältnissen auf dem Weg zum Erfolge dieser Schülerinnen und Schüler herausgestrichen.

J.-Y. Rochex (1995) seinerseits unterstreicht die Bedeutung des Sinnes, den die Jugendlichen der Schule im Allgemeinen und dem schulischen Lernen im Besonderen zuschreiben. Seine Abhandlung situiert sich auf der Schwelle zwischen der psychologischen und der sozialen Beurteilung. Die Schulerfahrung und das Verhältnis zum daraus folgenden Wissen hängen zu einem grossen Teil davon ab, wie die Schülerin und der Schüler in persönlicher, aber auch in sozialer Hinsicht die Veränderungen, die über Lernprozesse angegangen werden, verkraften kann. Das dichotomische Entweder-Oder-Denken, das von der örtlichen Schule implizit aufgezwungen wird, verlangt von den Jugendlichen einen klaren Entscheid entweder für die Eltern oder für die Schule, entweder für den Freundeskreis oder seine Familie, entweder für das Aufnahmeland oder das Herkunftsland. Für J.-Y. Rochex ist der Schulerfolg nur möglich, wenn die Schülerin oder der Schüler diesen Konflikt positiv lösen kann und wenn sie oder er dank der Schulerfahrung eine neue persönliche Identität entwickelt und sich dadurch von ethnozentrischen Klischees emanzipiert. Um dieses Ziel zu erreichen, muss sich der/die Jugendliche von den Eltern «ermächtigt» fühlen, sich im schulischen Lernprozess einzusetzen und ein positives Verhältnis zur Umgebung zu entwickeln. Dies ist nur möglich, wenn er/sie gleichzeitig seinen/ihren Eltern «erlaubt» zu bleiben, wie sie sind, und darauf verzichtet, sie ändern zu wollen. Aus dieser Sicht befinden sich die Bedingungen für den Schulerfolg in der Subjektivität des/der Jugendlichen am Angelpunkt zwischen dem individuellen Lebenslauf und der sozialen Dynamik, in der er/sie und seine/ihre Familie sich bewegen.

Die verschiedenen dargelegten Erklärungsmodelle belegen die Notwendigkeit, einen zu allgemeinen Gesichtspunkt zu überwinden, welcher dahin führt, in einer gewissen Beziehung Misserfolg mit Migration gleichzustellen. Vielmehr sind die Grundfaktoren zu prüfen, welche bestimmte Schülerinnen und Schüler zu positiven oder negativen Schulergebnissen führen können. Nur mit einer differenzierten Sichtweise, welche die Komplexität der vorliegenden Phänomene berücksichtigt und die Heterogenität der Kategorie «migrierte Schülerinnen und Schüler» und «anderssprachige Schülerinnen und Schüler» anerkennt, kann das Ziel erreicht werden, allen Jugendlichen bessere Voraussetzungen für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und für ein lebenslanges Lernen anzubieten.

4 Klärung zentraler Begriffe

Für das Verständnis der vorliegenden Studie ist die Klärung von zentralen Begriffen genauso wichtig wie die Umschreibung der Problematik als Ganzes. Begriffe wie zum Beispiel «Integration», «Spracherwerb» oder «Fremdsprache» sind in der Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen der ausländischen Wohnbevölkerung immer wieder zu hören; die Bedeutungen dieser Begriffe bzw. die konkreten Vorstellungen, die mit diesen Begriffen verbunden werden, sind aber alles andere als einheitlich. Der umgangssprachliche Gebrauch solcher Fachtermini bringt es zwangsläufig mit sich, dass die wissenschaftlich definierten Bedeutungen durch weitere Bedeutungsfelder erweitert oder reduziert werden, sodass der Begriff selbst zu einem schwammigen, alles und nichts sagenden Begriff wird. Selbst innerhalb der wissenschaftlichen Teildisziplinen sind bestimmte Begriffe nicht unumstritten und werden ständig neu definiert. Für die vorliegende Studie ist es wichtig, zentrale Begriffe vorweg so zu definieren, dass Missverständnisse und Fehlinterpretationen minimiert werden.

4.1 «Integration» als soziologischer Begriff

Der Begriff «Integration» wird im Zusammenhang mit der Schulung fremdsprachiger Jugendlicher sehr häufig benutzt. In der Regel ist damit der Anschluss an die altersgemässe Schul- oder Ausbildungsklasse gemeint und wird als Gegenteil von Segregation (Ausgrenzung) verstanden. So sind zum Beispiel die unterschiedlichen Integrationsmassnahmen zu verstehen, die jungen Menschen ohne Kenntnisse der Ortssprache den Zugang zu einer Ausbildung ermöglichen. Obschon mit Integration in den meisten Fällen auch der soziale Aspekt der Eingliederung in eine Gruppe von Gleichaltrigen mitgedacht wird, liegt die zentrale Bedeutung des Begriffes beim praktischen Aspekt der Ermöglichung einer angemessenen schulischen und beruflichen Laufbahn.

Integration (= Eingliederung) ist jedoch ein Begriff aus der Soziologie, der mindestens zwei Aspekte umfasst. Er bezeichnet einerseits ein bestimmtes soziales Verhalten eines Individuums gegenüber einer neuen Aufnahmegemeinschaft. Dieses Verhalten ist gekennzeichnet durch den Willen des Individuums, an der gesellschaftlichen Realität der Aufnahmegesellschaft teilzuhaben und sich demzufolge bestimmten Normen und Regeln der Aufnahmegesellschaft anzupassen, ohne aber die eigenen kulturellen Verhaltensweisen völlig aufzugeben. In diesem Sinne verlangt «Integration in ein gesellschaftliches Umfeld einen Lernprozess, der Partizipation voraussetzt» (Leitbild Stadt Bern, S. 12). Zu betonen ist, dass damit auf keinen Fall eine vollständige Assimilation (= Anpassung) gemeint ist, sondern lediglich das Akzeptieren von und Einleben in grundlegende Normen und Regeln der Ortsgesellschaft. Integration setzt andererseits die Bereitschaft der Aufnahmegesellschaft voraus, dem neuen Mitglied alle Möglichkeiten der Partizipation (= Teilnahme und Teilhabe) zu eröffnen, das heisst keine

sozialen, politischen oder arbeitsrechtlichen Integrationsschranken aufzustellen²⁴. So gesehen ist Integration ein gegenseitiger Prozess, in dem sich das Individuum der Aufnahmegesellschaft nähert und in dem gleichzeitig die Aufnahmegesellschaft bestehende Integrationsschranken abbaut. «Eine Integrationspolitik wird deshalb darin bestehen, einerseits die Kompetenzen der zu integrierenden Individuen zu fördern, andererseits Integrationsschranken abzubauen. Beides zusammen dient dem Ziel, die Partizipation der Ausländerinnen und Ausländer auf den verschiedenen Stufen des gesellschaftlichen Lebens zu verbessern.» (Leitbild Stadt Bern, S.12)

In der vorliegenden Studie wird der Begriff Integration in der dargestellten soziologischen Dimension verstanden. Wenn es sich bei bestimmten Kursen, Angeboten usw. lediglich um Massnahmen handelt, die den Anschluss an den altersgemässen und fähigkeitsentsprechenden Ausbildungsgang bzw. an die Schulklasse ermöglichen, dann benützen wir umschreibende Begriffe wie «Zugang», «Anschluss», «Einführung», «Unterstützung zur Aufnahme» usw.

4.2 Zum Unterschied zwischen Spracherwerb und Sprachlernen

In der theoretischen Diskussion um den Fremdspracherwerb wurde vor allem durch S. Krashen (1983) zwischen *acquisition* (Erwerb) und *learning* (Lernen) unterschieden. *Spracherwerb* entspricht demnach dem natürlichen, ungesteuerten Lernen einer neuen Sprache, während *Sprachlernen* bewusst und schulisch gesteuert (etwa im Fremdsprachenunterricht) stattfindet. Obschon diese Unterscheidung nicht über alle Zweifel erhaben ist – denn bewusstes Lernen kann auch dann stattfinden, wenn gerade kein Unterricht läuft und umgekehrt findet Spracherwerb auch im Unterricht statt –, hilft diese Unterscheidung in der vorliegenden Studie, um unterschiedliche Sprachlernsituationen zu kennzeichnen. Insbesondere in der Deutschschweiz besteht ein grosser Unterschied zwischen der Sprache, die ein junger Mensch im Alltag erwirbt, und der Sprache, die in der Schule unterrichtet und gefordert wird.

Erwiesenermassen erreicht eine Person die persönlich höchstmöglichen Kompetenzen in einer neuen Sprache, wenn erlebte Erwerbssituationen kombiniert werden können mit Sprachlernsituationen. Sprachunterricht, der den schulischen, beruflichen und privaten Alltag der Lernenden berücksichtigt und darauf aufbauend thematisch erweitert, gewährleistet am ehesten einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess.

²⁴ Insbesondere für Jugendliche der zweiten und dritten Ausländergeneration kann z.B. die zurzeit gültige Einbürgerungspraxis als eine wichtige Integrationsschranke gesehen werden.

4.3 Zum Problem des Stellenwertes und der Bezeichnung von Sprachkompetenzen

Im Gesamtsprachenkonzept der EDK vom 15. Juli 1998 wird festgehalten: «Die Sprachpraxis ist heute im Alltag – nicht nur in der Schweiz – mehrsprachig. Dazu tragen die Sprachgrenzsituationen, der Fremdsprachenunterricht, aber auch die natürliche Mehrsprachigkeit zahlreicher Menschen bei, die eine breite Palette von Sprachen aus der ganzen Welt in Betriebe, Ladengeschäfte, Pausenhöfe und Klassenzimmer hineintragen (...). Zusammenfassend kommt der Pflege der eigenen Sprache, dem Erlernen weiterer Landessprachen, der Sprache unserer Nachbarinnen und Nachbarn und den grossen Weltsprachen eine zentrale Bedeutung zu.» (S. 5)

Als allgemein akzeptiert gilt die Tatsache, dass wir heute in einer mehrsprachigen Realität leben. Gegenüber diesem akzeptierten Faktum steht unter anderem die Schwierigkeit, die unterschiedlichen Sprachkompetenzen von Menschen in der vielsprachigen Schweiz begrifflich zu erfassen. Auf bildungspolitischer Ebene wird in der Schweiz üblicherweise von «Landessprachen» gesprochen, während in der internationalen Sprachdidaktikdiskussion von Muttersprachen- und von Fremdsprachenunterricht die Rede ist. Für die Situation der viersprachigen Schweiz wirkt es tatsächlich befremdend, wenn Französisch in der Deutschschweiz als Fremdsprache bezeichnet würde. So haben sich für den schulischen Fremdsprachenunterricht Begriffe wie 1. Landessprache (= Ortssprache) und 2. bzw. 3. Landessprache (= schulisch unterrichtete Landessprachen) eingebürgert. Es muss hervorgehoben werden, dass es sich um staatspolitische Begriffe handelt, die wenig mit den Lernenden bzw. mit den Sprechenden zu tun haben.

In Bezug auf eine Person scheint der Begriff Muttersprache eher reduktiv. Häufig haben zweisprachig aufwachsende Kinder zwei Muttersprachen (nämlich eine «Muttersprache» und eine «Vatersprache») – ein Problem, das mit dem im Gesamtsprachenkonzept benützten Begriff «eigene Sprache» auch nicht zufriedenstellend gelöst wird. Begriffe wie «Weltsprachen», «Sprache der Nachbarinnen und Nachbarn», «Sprachen der Migration» sind zwar verständlich, sie schaffen aber keine eindeutige Kategorisierung.

Je nachdem welche Perspektive man einnimmt (individuell, staatspolitisch, sprachdidaktisch), fällt die Kategorisierung und die entsprechende Begrifflichkeit anders aus. Für einen in der Deutschschweiz lebenden Jugendlichen mit einer spanischsprachigen Mutter und einem italienischsprachigen Vater ist Spanisch nicht primär eine Weltsprache (und schon gar nicht eine Fremdsprache) und Italienisch nicht unbedingt dritte Landessprache. Eine einheitliche Begrifflichkeit, die für alle Ebenen gleich akzeptabel ist, scheint daher unmöglich.

Für die vorliegende Studie gehen wir von der Perspektive des Individuums aus. Demnach bezeichnet der Begriff *Erstsprache* jene Sprache, in welcher das Kleinkind zu sprechen beginnt und durch welche es seine primäre Sozialisation in der Regel im

Elternhaus erfährt. Der Begriff Erstsprache sagt nichts über den Grad der Beherrschung dieser Sprache aus, er bezeichnet lediglich den Stellenwert im Lebenslauf des Individuums (die erste Sprache!) und das kulturelle Umfeld der frühen Kindheit. Die Erstsprache ist damit auch die Sprache der Affektbeziehungen. Selbstverständlich können auch zwei (oder sogar drei) Erstsprachen erworben werden, wenn wichtige Bezugspersonen im unmittelbaren Umfeld des Kleinkindes unterschiedliche Sprachen sprechen. Das Kind wächst dann zweisprachig (bzw. dreisprachig) auf. Die Didaktik der Erstsprache baut auf der Tatsache auf, dass das Kind den Spracherwerbsprozess weitgehend abgeschlossen, ein entsprechendes Sprachgefühl aufgebaut hat und dass die erstsprachlichen Kompetenzen schulisch erweitert werden können.

In der wissenschaftlichen Diskussion bezeichnet der Begriff *Zweitsprache* jene Sprache, die ein Kind, eine jugendliche oder erwachsene Person erwirbt, um sich in eine neue Sprachgemeinschaft zu integrieren, die eine andere Sprache als seine Erstsprache(n) spricht. Die Zweitsprache kann auch als Ortssprache oder Umgebungssprache bezeichnet werden. Die Zweitsprache hat sozialisatorische Funktionen, denn der uneingeschränkte Zugang zur Ortsgemeinschaft ist lediglich über diese Sprache möglich. Menschen, die neben der (den) Erstsprache(n) auch eine Zweitsprache sprechen, leben zweisprachig, denn sie gestalten ihr Leben in und mit zwei Sprachen. Selbstverständlich kann die Zweitsprache auch zu einer Affektsprache werden. Die Didaktik der Zweitsprache geht von der Tatsache aus, dass der Erwerb der Ortssprache noch keinen altersgemässen Stand erreicht hat und dass die Lernenden durch das Zusammenspiel von Lernen und Erwerben eine sehr hohe altersgemässe Sprachkompetenz erreichen müssen.

Der Begriff *Fremdsprache* bezeichnet jene Sprache, die man in der Regel schulisch gleichsam auf Vorrat lernt. So wird in den Schulen der deutsch- und italienischsprachigen Schweiz Französisch als Fremdsprache unterrichtet mit dem Ziel, sich mit Französischsprachigen verständigen zu können. Das zu erreichende Sprachniveau liegt weit unter den erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen, denn Fremdsprachen erfüllen als solche keine sozialisatorischen Funktionen.

4.4 Zum anthropologischen Begriff «Kultur»

Der Begriff «Kultur» hat je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen. Der Duden unterscheidet prinzipiell zwei Kategorien von Bedeutungen:

1. Kultur als «Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung». Damit sind vor allem die wissenschaftlichen und künstlerischen Leistungen gemeint. Wenn in einer Zeitung von Kulturförderung die Rede ist, dann wird in der Regel die Förderung von Kunstschaffenden, Veranstaltungen und dergleichen gemeint.
2. Kultur als Züchten von Pflanzen oder Mikroorganismen auf geeignetem Nährboden.

In der Anthropologie bezeichnet «Kultur» alle Ausprägungen und Verhaltensformen einer bestimmten Ethnie (Feste, Rituale, Werte, Vorbilder, Kleidungsformen, Wohnformen usw.). Die Sprache und das Sprachverhalten werden dabei als eine besondere Ausdrucksform einer bestimmten Kultur verstanden. In diesem Zusammenhang spricht man z.B. von der Kultur und Sprache der Hopi-Indianer im Südwesten der Vereinigten Staaten.

«Sprache und Kultur» wird oft als Binom benutzt, d.h. als ein aus zwei Bereichen bestehendes Ganzes. Allerdings wird mit dem Binom «Sprache und Kultur» Unterschiedliches verstanden. Wenn in einer philosophischen Vorlesung von der «italienischen Sprache und Kultur» gesprochen wird, dann hat das ganz andere Konnotationen, als wenn von den italienischen Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur (= HSK) gesprochen wird. Zum Teil wird Gleiches bezeichnet (vor allem im Kunstbereich), zum Teil wird ganz anderes gemeint, z.B. wenn in den HSK-Kursen landeskundliche Aspekte behandelt werden (Geografie, Bräuche usw.).

Der Begriff «Kultur» wird landläufig stark ethnisch benützt. Man spricht von der italienischen Kultur oder von der russischen Kultur. Diese Bedeutungszuschreibung stützt sich bewusst oder unbewusst auf Stereotypen, wonach sich Italiener und Italienerinnen anders verhalten als die Russen und Russinnen, und man glaubt zu wissen, worin die Unterschiede bestehen.

In den Studien zur interkulturellen Kommunikation wird von einem erweiterten Kulturbegriff ausgegangen. Hier bezeichnet «Kultur» die Gesamtheit der spezifischen Ausprägungen einer Gemeinschaft (kommunikative Verhaltensformen, Werte, Einstellungen, Rituale usw.). Dabei kann eine Gemeinschaft sowohl eine Sprachgemeinschaft sein, als auch eine soziale Gruppierung (Peer-group, Familie, Belegschaft usw.). So kann auch eine Bank eine bestimmte Kultur der Handlungs- und Umgangsformen pflegen, die in einer anderen Bank ganz anders sein können. Fusionen von Firmen bringen demzufolge auch immer interkulturelle Probleme mit sich.

In der vorliegenden Studie wird der Begriff «Kultur» ausschliesslich in der anthropologischen Bedeutung verwendet. Mit Kultur wird demnach die Gesamtheit der spezifischen Ausprägungen einer Gemeinschaft (kommunikative Verhaltensformen, Werte, Einstellungen, Rituale usw.) bezeichnet. Von welcher Gemeinschaft die Rede ist (Jugendgruppe, soziale Gruppen, Familie usw.), ist jeweils ausdrücklich erwähnt.

**Teil B: Bildungs- und schulpolitische Massnahmen zur
Unterstützung von fremdsprachigen Jugendlichen
auf der Sekundarstufe II**

Der zweite Teil der Studie behandelt folgende Bereiche:

Im Kapitel 5 werden exemplarisch bestehende oder vorgesehene strukturelle Massnahmen in verschiedenen Kantonen dargestellt, mit denen fremdsprachige Jugendliche auf der Sekundarstufe II in ihrer Ausbildungslaufbahn unterstützt und gefördert werden. Die hier aufgeführten Massnahmen und Empfehlungen sollen mittel- und langfristig dazu führen, dass fremdsprachige Jugendliche eine ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechende Ausbildung erhalten können und damit die Grundlage für eine effektive Integration gelegt wird. Diese Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es sollen in erster Linie wegweisende Beispiele vorgestellt und durch weiterführende Gedanken und Fragen ergänzt werden. Ausgegangen wird dabei von einer Übersicht der möglichen Bildungswege auf der Sekundarstufe II.

Nach den strukturellen Massnahmen werden im Kapitel 6 Aspekte der Didaktik ausgeleuchtet. Es geht hier in erster Linie um die Frage, inwieweit das interkulturelle Lernen und die Didaktik der Ortssprache als Zweitsprache in den Lehrplänen, Lehrmitteln und der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen berücksichtigt sind.

Kapitel 7 befasst sich eingehender mit der Frage des Übertritts von der Volksschule zur Sekundarstufe II. Es geht hier einerseits um Massnahmen auf der Ebene der Information und Beratung der Jugendlichen und der Eltern. Tatsächlich ist es für den Übertritt in einen Ausbildungsgang der Sekundarstufe II massgebend, über welche Informationen die Jugendlichen und die Eltern verfügen. Andererseits geht es auch um die Frage der Kriterien, nach welchen Lehrpersonen, interessierte Dienste und Lehrbetriebe selektieren bzw. beraten. Zentral wird dabei die Frage sein, wie vorhandene Fähigkeiten besser genutzt werden können.

5 Strukturen und Angebote

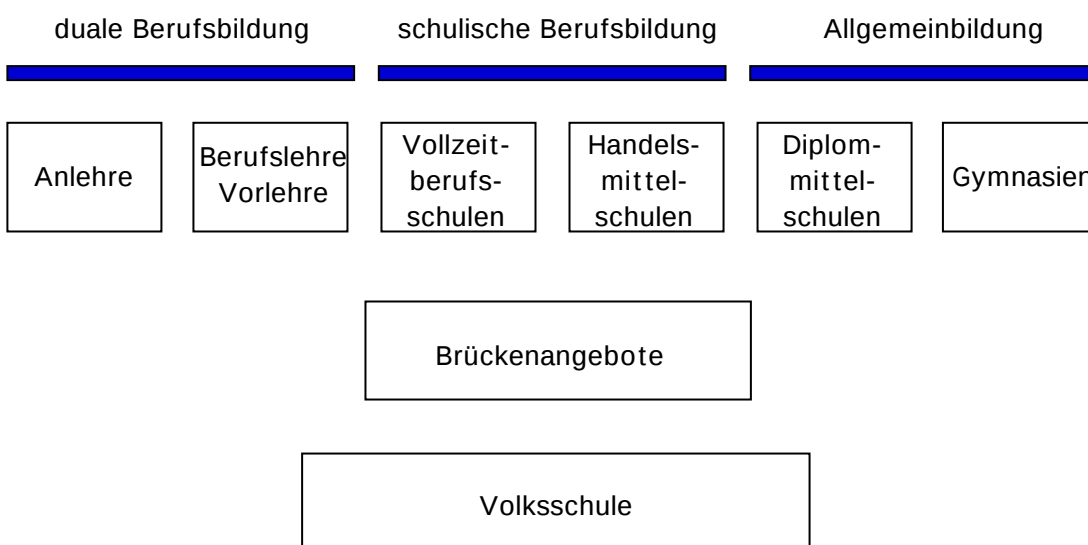
Grundsätzlich besteht im Bildungswesen eine Kompetenzzuweisung an die Kantone. Diese sind für die Primarstufe ausschliesslich, für die Sekundar- und Tertiärstufe grösstenteils zuständig, allerdings mit gewichtigen Einschränkungen: Dem Bund obliegt die Förderung der Berufsbildung für rund 85% der Berufe (Industrie, Gewerbe, Handel, Landwirtschaft, Hauswirtschaft). Die Rechtsgrundlage bildet das Bundesgesetz über die Berufsbildung von 1978 (In-Kraft-Setzung auf 1. Januar 1980). Der Bericht über die Berufsbildung des Bundesrates vom 11. September 1996 enthält eine Bestandesaufnahme der aktuellen Fragestellungen und beschreibt 37 Massnahmen zur Reform der Berufsbildung.²⁵

²⁵ Aufgrund der Bestandesaufnahme hat das eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement eine Expertenkommission eingesetzt mit dem Auftrag, einen Entwurf für ein neues Bundesgesetz über die Berufsbildung auszuarbeiten. Die Kommission hat ihre Arbeit Ende 1998 abgeschlossen, die Vernehmlassung sowie die Ausarbeitung der Botschaft zu Handen der eidgenössischen Räte ist für 1999 geplant.

Im Zuge der Umgestaltung der Berufsbildung in der Schweiz und angesichts der angespannten Lage im Lehrstellenmarkt hat das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) eine Arbeitsgruppe «Schulische Integration fremdsprachiger Jugendlicher» eingesetzt mit dem Ziel, Empfehlungen für Brückenangebote zugunsten von Jugendlichen mit schulischen bzw. sprachlichen Schwierigkeiten beim Eintritt in die berufliche Bildung auszuarbeiten. Bereits 1992 erliess das damalige BIGA Empfehlungen für die schulische Integration fremdsprachiger Jugendlicher in die Berufsbildung. Diese Empfehlungen beschränkten sich auf die Frage, wie ausländische Jugendliche mit anderen Bildungswegen in die schweizerische Berufsbildung integriert werden können. Heute sieht die Situation anders aus: Nicht nur neu eingereiste Jugendliche haben Schwierigkeiten beim Eintritt in die Sekundarstufe II, auch hier geborene und früh eingereiste Kinder aus Migrantenfamilien sowie Schweizer Jugendliche mit Sprach- und Bildungsdefiziten bekunden zunehmend Schwierigkeiten im Übergang von der obligatorischen Schule zur Berufsausbildung. Die zurzeit in die Vernehmlassung geschickten BBT-Empfehlungen 1999 sind aus diesem Grunde breiter gefasst und betreffen alle Jugendliche mit Übertrittsschwierigkeiten. Die Empfehlungen 1999 haben die Funktion, «die Rahmenbedingungen für die vom Bund unterstützten Brückenangebote zwischen obligatorischer Schulzeit und Eintritt in die Berufsbildung zu definieren». Im Rahmen der vorliegenden Studie wird ausdrücklich Bezug genommen auf die BBT-Empfehlungen 1999 (Fassung für die Vernehmlassung).

5.1 Bildungswege nach der Volksschule

Die möglichen Bildungswege auf der Sekundarstufe II sind vielfältig und gleichzeitig auch in einer Umstrukturierungsphase. Für die Belange dieser Studie ist es hilfreich, von einer gegenwärtig noch gültigen Übersicht der Übertrittsmöglichkeiten von der Volksschule zur Sekundarstufe II auszugehen und Chancen sowie Nachteile für die Integration von fremdsprachigen Jugendlichen aufzuzeigen.



Brückenangebote

In der Informations-CD-ROM «Szenario», die vom Schweizerischen Verband für Berufsberatung (SVB) 1998 herausgegeben wurde und sich als Entscheidungshilfe für Jugendliche beim Übertritt von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II versteht, wird der Bereich zwischen der Volksschule und dem Beginn der eigentlichen Ausbildung als «Zwischenlösungen» bezeichnet. Solche Zwischenlösungen dienen den Jugendlichen hauptsächlich dazu, sich Klarheit über die Ausbildungswahl zu verschaffen. In «Szenario» (SVB, 1998) wird betont, dass ein Zwischenjahr auch dazu dient, «zusätzliche Qualifikationen (z.B. Sprachen) zu erwerben und allfällige Lücken im Schulstoff zu stopfen». Weiter heisst es: «Eine Zwischenlösung drängt sich auf, wenn

- Du noch nicht weisst, welche Ausbildung du machen willst
- Du die künftige Ausbildung erst später beginnen kannst
- Du keine Lehrstelle gefunden hast»

Zwischenlösungen, wie sie in «Szenario» dargestellt sind, werden von den Jugendlichen und deren Familien selbst organisiert und auch finanziell selbst getragen. Dass aber auch institutionalisierte «Zwischenlösungen» in Form von Brückenangeboten existieren (10. Schuljahr, Motivationssemester, Integrationskurse für Fremdsprachige usw.) wird verschwiegen.

Für neu eingereiste fremdsprachige Jugendliche ohne Kenntnisse der Ortssprache wurden schon vor ca. 20 Jahren verschiedene «Zwischenlösungen» institutionalisiert, um eine Integration in die Berufswelt zu erleichtern. Auf die prekäre Lehrstellensituation haben seit einigen Jahren praktisch alle Kantone mit einem erweiterten Angebot an Schulungsmöglichkeiten nach der obligatorischen Schulzeit reagiert. Mit den erwähnten BBT-Empfehlungen 1999 stehen den kantonalen Behörden neue Richtlinien für die Einrichtung von Brückenangeboten zu Verfügung. Die Zahl der Jugendlichen, die ein Brückenangebot in Anspruch nehmen, hat in den letzten Jahren drastisch zugenommen.²⁶ Selbstverständlich nutzen auch viele fremdsprachige Jugendliche diese Angebote, denn sie sind es vor allem, die nach der obligatorischen Schulzeit keine Stelle finden. Der Vorteil von Brückenangeboten ist, dass nach dieser Zwischenlösung alle Bildungswege offen bleiben – von der Berufslehre bis zum Gymnasium. Mit dem Besuch eines Brückenangebotes erhalten vor allem begabte und leistungsfähige Jugendliche die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse auf hohem Niveau weiterzuentwickeln. In Kapitel 5.2 werden unterschiedliche Modelle von Brückenangeboten vorgestellt und aus der Perspektive der Integration fremdsprachiger Jugendlicher diskutiert.

²⁶ In den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft hatten sich im Schuljahr 1993/94 etwas mehr als 800 Schülerinnen und Schüler für ein Brückenangebot angemeldet; im Schuljahr 1998/99 waren es rund 2000. Ungefähr 10 Millionen Franken beträgt der heutige Aufwand für die neu strukturierten Brückenangebote allein im Kanton Basel-Stadt. Siehe: Ruedi Meier: Brückenangebote im 10. Schuljahr. In: Basler Schulblatt 1/99.

Anlehre

Anlehren ermöglichen eine zeitlich verkürzte Berufsausbildung (ca. 2 Jahre) in einem begrenzten Arbeitsgebiet und führen gemäss Berufsbildungsgesetz (Art. 27) zu einem Eidgenössischen Ausweis. Sie sind gedacht für vorwiegend praktisch begabte Jugendliche. Ein Übertritt in eine Lehre ist in der Regel nicht möglich, eine Weiterführung der Ausbildung ist erst durch einen Berufsabschluss für Erwachsene (d.h. frühestens nach ca. 6 Jahren Berufspraxis und durch einen meist mehrjährigen berufsbegleitenden Vorbereitungskurs) möglich. In Teil A (Kapitel 2.2) wurde darauf hingewiesen, dass fremdsprachige Jugendliche in der Anlehre stark übervertreten sind. Die Gründe dafür sind vielfältig. Ein Grund hat sicher auch mit sprachlichen Schwierigkeiten und z.T. mit Lücken im Schulstoff zu tun. Ein anderer Grund könnte auch darin erkannt werden, dass fremdsprachige Jugendliche vor Angst aus Überforderung sich schneller mit einer Anlehre zufrieden geben als Schweizer. Für viele Fremdsprachige, die mit einer angemessenen Förderung mehr erreichen könnten, stellt die Anlehre in der jetzigen Form eine nachteilige Option dar, denn sie führt gleichsam in eine Sackgasse. Zudem ist eine Ausbildung auf einem beschränkten Arbeitsgebiet gegenüber den sich ständig verändernden Anforderungen in der Arbeitswelt heute mehr denn je fragwürdig.

Vorlehre

Die Vorlehre bietet gemäss «Szenario» einen sanften Einstieg in die Berufswelt und ist für Jugendliche mit Schulschwierigkeiten (z.B. mangelnde Sprachkenntnisse) gedacht. Das Ziel ist es, die Sprachkenntnisse zu verbessern und den Übertritt in die Berufslehre vorzubereiten. Eine Vorlehre dauert ein Jahr und umfasst die Praxis im Betrieb sowie 1–2 Tage/Woche Theorie und Sprache an der Berufsschule. Für fremdsprachige Jugendliche mit mangelhaften Deutschkenntnissen, die sich für eine berufliche Ausbildung entschieden und einen Lehrbetrieb gefunden haben, ist der Besuch einer Vorlehre eine gute Chance, sich vor allem sprachlich intensiv für die Lehre im gewählten Beruf vorzubereiten.

Berufslehre

Die duale Berufsbildung in einem bestimmten Beruf wird zurzeit im Rahmen des neuen Berufsbildungsgesetzes neu überdacht. Ein wesentliches Merkmal des neuen Berufsbildungssystems ist die Abkehr von der ausschliesslichen Einzelberufsausbildung. Für die Grundausbildung sind Einteilungen in Berufsgruppen vorgesehen. «Einzelne bisherige Berufe in der Grossindustrie werden in Berufsfelder zusammengefasst, Berufe in der Dienstleistung in Tätigkeitsbereiche aufgeteilt. Dies ermöglicht die Vereinheitlichung der Grundausbildung mit der Möglichkeit zur späteren Spezialisierung. Daneben kann weiterhin für enger definierte Berufe – typischerweise in Kleinunternehmungen und gewerblichen Betrieben – ausgebildet werden ... Das bisherige duale wird zu einem trialen System erweitert, das mit Blöcken in Schule und Betrieb je

nach den Bedürfnissen eines Berufsfeldes, eines Tätigkeitsfeldes oder eines Berufes flexibel gestaltet werden kann.» (BBT, Die neue Berufsbildung 1998, 3.2.1) Diese Neuorientierung bringt u.a. auch Chancen für eine bessere Integration von fremdsprachigen Jugendlichen. Innerhalb von Intensivblöcken, in denen die Lehrlinge ausschliesslich die Schule besuchen, lassen sich Schwächen im Bereich der Sprache und dem schulischen Wissen durch gezielte Massnahmen effizienter beheben als in der herkömmlichen Aufteilung von 1 bis 1,5 Tage Schule und 3,5 bis 4 Tage Betrieb. Welche Möglichkeiten für eine erfolgsversprechende Förderung während der Ausbildung sich eröffnen und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, wird in diesem Teil noch ausführlich dargestellt.

Mittelschulen und Gymnasium

Die Schulstatistiken zeigen es deutlich auf. In der Anlehre, in den Berufsausbildungen mit tieferen Ansprüchen und unter den Berufstätigen ohne Lehrabschluss sind Fremdsprachige überrepräsentiert, in Mittelschulen und Gymnasien sind Fremdsprachige stark unterrepräsentiert. So vielfältig die Gründe dafür auch sein mögen, auf der Ebene der Mittelschulen und Gymnasien spielt das sprachliche Wissen und Können der Lernenden eine zentrale Rolle. Wer die sprachlichen Fähigkeiten in der Ortssprache nicht alters- und standesgemäss entwickelt hat, wird in der Regel nicht aufgenommen, egal ob die Kandidatin oder der Kandidat zweisprachig und intelligenzmässig absolut auf der Höhe ist. In vielen dieser Schulen bedarf es einer gründlichen Überprüfung der Zulassungskriterien und der möglichen Fördermassnahmen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Die Vielfältigkeit und die Flexibilität der Bildungswege in der Schweiz stellen bereits heute einen Vorteil für die Integration der fremdsprachigen Jugendlichen dar. Durch die vielen Optionsmöglichkeiten wird gewährleistet, dass auch fremdsprachige Jugendliche einen bestmöglichen (Aus-)Bildungsweg durchlaufen können. Eine Modularisierung der Ausbildungsangebote, wie sie für die neue Berufsbildung vorgesehen ist, eröffnet Fremdsprachigen weitere Chancen zur Integration.
2. Der Bereich der Brückenangebote hat in den letzten Jahren an Bedeutung sowohl für die Fremdsprachigen als auch für viele Schweizer Jugendliche zugenommen. Die Brückenangebote müssen daher als integraler Bestandteil der Sekundarstufe II verstanden werden und vom Image einer Zwischenlösung (oder Notlösung) wegkommen. Dies ist nur möglich, wenn neben einer gesetzlichen Verankerung auch Transparenz in Bezug auf die vielfältigen Angebote und in den entsprechenden Informationen der Berufsberatung besteht.
3. Im Rahmen der Konzeption des neuen Berufsbildungssystems sollte darauf geachtet werden, dass innerhalb der regulären Berufsausbildung auch Zwischenabschlüsse möglich werden (z.B. nach der Grundausbildung in einem Berufs- oder

Tätigkeitsfeld). Die Einrichtung von Zwischenabschlüssen könnte dazu beitragen, dass Übervertretungen von Fremdsprachigen in niederschweligen Ausbildungsgängen wie die Anlehre abgebaut werden.

4. Verbunden mit der Einführung von Zwischenabschlüssen müsste die berufspraktische Bildung gemäss Berufsbildungsgesetz (Art. 27–30) neu überdacht werden. Es wäre denkbar, dass durch die Grundausbildung in Berufs- oder Tätigkeitsfeldern und durch den entsprechenden Zwischenabschluss niederschwellige Ausbildungsgänge obsolet werden.
5. Sollten niederschwellige Ausbildungsgänge wie die Anlehre beibehalten werden, dann ist es unabdingbar, das Angebot an gezielten Fördermassnahmen zur Unterstützung der Übertritte in Berufslehren auszubauen. Das geltende Berufsbildungsgesetz sieht die Förderung solcher Massnahmen bereits vor (Art. 49, Abs. 5).
6. Die Zuständigkeit für die Integration und Schulung fremdsprachiger Jugendlicher auf der Sekundarstufe II ist in den Kantonen unterschiedlich geregelt. Zum Teil fehlen jedoch eindeutige Strukturen, in denen diese Fragen bearbeitet werden (wie z.B. kantonale Beauftragte für die Schulung fremdsprachiger Kinder in der Volksschule).

5.2 Brückenangebote

Das allgemeine Ziel von Brückenangeboten ist es, den Jugendlichen den Übertritt in die bestehenden Ausbildungsgänge zu erleichtern bzw. zu ermöglichen. In Bezug auf fremdsprachige Jugendliche wird dabei von Massnahmen zur Integration gesprochen. Die unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffs «Integration» wurden in Kapitel 4.1 bereits erläutert. Im Zusammenhang mit bildungs- und schulpolitischen Massnahmen kann Integration als institutioneller Versuch verstanden werden, durch Unterstützung und Förderung der Jugendlichen und durch Abbau von Schranken und segregierenden Massnahmen den Zugang zum alters- und leistungsgemässen Ausbildungsgang zu erleichtern. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) geht in ihren «Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder» (1991) vom Grundsatz aus, «alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder in die öffentlichen Schulen zu integrieren. Jede Diskriminierung ist zu vermeiden. Die Integration respektiert das Recht des Kindes, Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen».²⁷ Diese Empfehlung sollte auch auf der Sekundarstufe II angewendet werden. Die Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) zählt zu den zentralen integrationspolitischen Massnahmen die «Teilnahme der ausländischen Bevölkerung am Gesellschaftsleben, Chancengleichheit und rechtliche Gleichstellung in allen Lebensbereichen sowie Mitverantwortung und Mitsprachemöglichkeiten».²⁸ Im Leitbild der

²⁷ Vgl. Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24./25. Oktober 1991. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Empfehlungen und Beschlüsse. Dossier 36A. Bern 1995, S. 161.

²⁸ Eidgenössische Ausländerkommission (EKA): Umrisse zu einem Integrationskonzept. Bern, Juni 1996, S. 8.

Integrationspolitik der Stadt Zürich wird «Integration» ähnlich wie im Leitbild der Stadt Bern als «gleichwertiger Zugang aller Bevölkerungsgruppen zu den gesellschaftlichen Ressourcen» definiert.²⁹ Wichtig ist auch hier der Zusatz, dass der Begriff «Integration» die Bewahrung der eigenen kulturellen Identität subsumiert.

Wenn man nun davon ausgeht, dass alle Mitglieder einer Gemeinschaft gleichberechtigte Chancen haben sollten, um sich in der Gemeinschaft zurechtzufinden, muss dieser Forderung unter anderem auch in bildungs- und schulpolitischen Bereichen Rechnung getragen werden, denn diese bilden eine wichtige Basis für eine möglichst schnelle und Erfolg versprechende Integration fremdsprachiger Jugendlicher.

5.2.1 Allgemeine vorbereitende Kurse

Die allgemeinen Kurse geben den jungen Menschen die Möglichkeit, die Kenntnisse in der Ortssprache sowie ihre Schul- und Allgemeinbildung auf einen Stand zu bringen, der für den Einstieg in einen Ausbildungsgang oder direkt in die Arbeitswelt notwendig ist. Es handelt sich dabei um vorwiegend schulisch ausgerichtete Angebote mit 28 bis 36 Lektionen wöchentlich. Praktika in Betrieben, Studienwochen, Schnupperlehren o.ä. sind Bestandteil des Angebotes (siehe BBT-Empfehlungen 1999). In der Regel laufen diese Kurse unter dem Begriff «Integrationskurse».

Integrationskurs für fremdsprachige Jugendliche

Kursbeschreibung

Das Sozialdepartement der Stadt Zürich führt einen einjährigen Ganztageskurs für fremdsprachige Jugendliche verschiedener Nationalitäten durch. Die Kursteilnehmer/innen sollten in der Regel ihre Schulpflicht in ihrem Heimatland absolviert haben, zwischen 17 und 20 Jahre alt sein und erst kürzlich in die Schweiz eingereist sein.

Zielsetzung

Der Integrationskurs dient der Vorbereitung auf das schweizerische Berufsbildungssystem und hilft beim Übergang in eine weiterführende Schule, in eine Lehre/Anlehre oder beim Suchen einer geeigneten Arbeitsstelle.

Kursinhalt

Das Hauptgewicht des Unterrichts liegt auf dem Erwerb von Deutschkenntnissen. Es wird die Angleichung an den Stand eines schweizerischen Volksschulabgängers angestrebt. Der Stundenplan sieht vor:

²⁹ Vgl. Leitbild zur Integrationspolitik der Stadt Zürich. Ziele und Massnahmen zur Integration der ausländischen Wohnbevölkerung. Entwurf einer Vernehmlassung. Verfasst von Prof. Dr. Hans-Peter Müller. In Zusammenarbeit mit einer departementsübergreifenden Arbeitsgruppe der Zürcher Stadtverwaltung. Mai 1998, S. 29.

- 16 Stunden Deutsch – Mensch und Umwelt (Deutsche Sprache, Sozial- und Berufskunde)
- 6 Stunden Rechnen und Geometrie
- 8 Stunden Werken (inkl. Technisches Zeichnen)
- 3 Stunden Turnen

Ebenso wichtig ist die sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen: Die Jugendlichen sollen mit einer ihnen fremden Umgebung vertraut gemacht werden, und es sollen ihnen Hilfen und Anstösse zur Identitätsfindung vermittelt werden. Die Betreuung umfasst insbesondere den Kontakt mit den Eltern und der Berufsberatung, die Suche nach Schnupperlehren und Lehrstellen sowie Anregungen zu gemeinsamer Freizeitgestaltung. Für Kursabsolventen/innen wird im folgenden Jahr eine Nachbetreuung geführt (Aufgabenhilfe und soziale Betreuung).

Kosten

Für Schüler/innen mit Wohnsitz in der Stadt Zürich ist der Kurs kostenlos.

Kontaktstelle

Integrationskurs für fremdsprachige Jugendliche
Gutstrasse 8
8055 Zürich
Tel. 01/463 25 36
Fax 01/463 26 09

Solche Kurse sind vor allem für spät immigrierte, fremdsprachige Jugendliche konzipiert und werden in fast allen Kantonen angeboten. Sie bilden eine wichtige und sehr effiziente Massnahme zur Förderung der beruflichen Integration. Die wesentlichsten Ziele sind der Erwerb der Ortssprache, der Ausbau der schulspezifischen Kenntnisse, das Kennenlernen der Umgebung und der Bildungswege.

Jeunes en transit (JET), Neuchâtel

Ziele

Die fremdsprachigen Jugendlichen sollen kulturelle Informationen erhalten, die sie befähigen, sich im schweizerischen Alltag zurechtzufinden. Darüber hinaus erwerben sie grundlegende Kenntnisse in der französischen Sprache, um später eigenverantwortlich persönliche Projekte in Angriff nehmen zu können, bzw. die Möglichkeit haben, ihre Berufs- oder weiterführende Ausbildung zu gestalten.

Inhalte

- Französisch (mündlich: Aussprache, alltägliche Konversation, Regeln des Telefonierens, sich vorstellen, eine Verabredung machen, usw.; schriftlich: kurze Texte produzieren, auf eine Anzeige antworten, Karten schreiben, einen Fragebogen ausfüllen, usw.)
- Mathematik

- Sozialpädagogische Arbeit (Kennenlernen der Umwelt, der Institutionen, Hygiene, Regeln der Kommunikation, Umgang mit Konflikten, Reflexion über die Migration, kulturelle Unterschiede/Gemeinsamkeiten, Migrationsgeschichte im Kanton Neuchâtel, usw.)
- «Connaissance des techniques du travail, CTT» (Kennenlernen verschiedener Betriebe bzw. Berufe)

Kontaktstelle

Pascal Helle/Jean-Claude Gosteli
CPLN-EAM
Maladière 84
2007 Neuchâtel
Tel. 032/717 40 20
Fax 032/717 40 28

Viele Integrationskurse legen grossen Wert auf interkulturelle Themen, wie z.B. das Kennenlernen der am neuen Ort üblichen Sprachverhaltensregeln oder die Hygiene. Die Thematisierung von kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten ist eine unabdingbare Voraussetzung zur Entwicklung von Verständnis und Dialogfähigkeit in einer multikulturellen Gesellschaft. So gesehen sind interkulturelle Themen von zentraler Bedeutung nicht nur in Integrationskursen für spät Immigrierte, sondern in allen Ausbildungsgängen auf allen Stufen mit allen Auszubildenden.

Integrationsvorlehre im Kanton Tessin

Ziel

Förderung der Integration von fremdsprachigen Jugendlichen, die seit kurzem im Tessin leben und noch nicht genug Italienisch sprechen, um eine Berufslehre, Anlehre oder Berufsschule (Vollzeit) zu absolvieren.

Grundkurs – Schule und Praxis

Die Strukturen sehen 3 Tage (24 Lektionen) vor, mit Sprach- und Mathematikunterricht für Anfänger und Fortgeschrittene, eine Einführung zur Berufsberatung und Sport. Die restlichen 2 Tage der Woche werden mit einer Serie verschiedener Aktivitäten gefüllt wie: Informatik, Französisch, Theater und andere praktische Kurse, wie Ernährungslehre, Körperpflege, technisches Zeichnen, Zeichnen, Elektro-, Holz- und Metallkunde usw. Diese Kurse werden mit Schnupperlehren ergänzt, welche (zum Teil) in Zusammenarbeit mit den regionalen Berufsberatungsstellen und mit den Lehraufsichtsbeauftragten organisiert werden. Sobald ein Jugendlicher eine Lehrstelle errungen hat, kann ein Vorlehrvertrag abgeschlossen werden, der maximal bis Ende August des laufenden Jahres dauern darf.

Von nun an arbeitet der Lehrling drei Tage in der Woche, er besucht den Vorlehrkurs noch während einem Tag, er wird als «Auditor» (Zuhörer) in der ersten Klasse des gewählten Berufs bei der Gewerbeschule aufgenommen und hat die Möglichkeit, in die Einführungskurse der Berufsverbände integriert zu werden.

Intensivkurse

Wer eine angemessene Vorbildung hat (mindestens 9 Schuljahre), Einsatz zeigt und Fähigkeit vorweist und gewillt ist, eine Vollzeitschule zu besuchen oder eine schulintensive Lehre zu absolvieren, darf an Stelle der praktischen Kurse Intensivkurse für Deutsch, Englisch, Französisch (Vertiefung), Mathematik (Vertiefung) und Handelskunde besuchen.

Teilnahmeberechtigung

15–20jährige fremdsprachige Jugendliche, nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit, welche durch ihre Sprachschwierigkeiten keine Lehre oder Berufsausbildung beginnen oder fortsetzen können.

Weitere Informationen über die Integrationsvorlehre erteilt

Divisione della formazione professionale

Filippo Jörg

Responsabile del pretirocinio d'integrazione

Via Trevano

6952 Canobbio

Tel. 091/942 89 75

Fax 091/940 10 43

E-Mail: pretirocinio-integrazione@tinet.ch

Unter den verschiedenen Massnahmen zur Integration fremdsprachiger Jugendlicher wird im Kanton Tessin eine so genannte Integrationsvorlehre angeboten. Bemerkenswert am Konzept der «Integrationsvorlehre» sind zwei Elemente. Einerseits ist der Übergang vom Vollzeit-Integrationskurs zu einer Vorlehre integraler Bestandteil des Schulungskonzepts. Sobald die fremdsprachigen Jugendlichen eine Vorlehrstelle gefunden haben, besuchen sie noch den Kernteil des Italienischunterrichts (1,5 Tage) und werden als «Auditoren» im fachkundlichen Unterricht der Berufsschule aufgenommen. Dadurch wird gewährleistet, dass die Jugendlichen nicht unnötig einen Jahreskurs absolvieren müssen. Zudem können sie von frei werdenden Vorlehrstellen während eines Schuljahres profitieren. Andererseits besticht das modulartige Angebot von Kursen und Aktivitäten während des Vollzeit-Integrationskurses und das Angebot an Intensivkursen für begabte Jugendliche. In diesem Beispiel wird mit einem breiten und flexiblen Kursangebot und mit einer offenen Übergangsstruktur optimal auf die Bedürfnisse der Jugendlichen und die Gegebenheiten auf dem Lehrstellenmarkt reagiert.³⁰

³⁰ Datenbanken zu verschiedenen Kursangeboten in der Schweiz finden sich unter <<http://www.dbk.ch/projekte>> und <<http://www.Berufsberatung.ch/BIZ-Kloten>>.

5.2.2 Berufsspezifische Kurse

Berufsspezifische Brückenangebote ermöglichen vertiefte Einblicke in eine oder mehrere Berufslehre(n). Es handelt sich dabei um vorwiegend praktisch ausgerichtete Angebote, bei denen nicht weniger als 60% der Ausbildungszeit praktische Arbeiten im Zusammenhang mit den entsprechenden Berufsfeldern vorsieht (siehe BBT-Empfehlungen 1999). Es sind dies zum Beispiel Berufsintegrationsprogramme (auch Motivationssemester genannt) sowie Vorlehren. Die vorhandenen Angebote sind sehr vielfältig und stützen sich auf unterschiedliche Trägerschaften und gesetzliche Bestimmungen.

Als Beispiel von berufsorientierten Integrationsmassnahmen können hier stellvertretend die Projekte des «Département de la santé, des affaires sociales et de l'énergie» in Sion angeführt werden, die unter dem Namen «Programme d'occupation et de formation en vue du retour» laufen.³¹

Programme d'occupation et de formation en vue du retour

In Sion laufen unter diesem Programm unterschiedliche Teilprojekte.

In diesen Teilprojekten werden Praktika in einem Altersheim, im Gastgewerbe, in der Tourismusbranche, in der Landwirtschaft u.a. angeboten, in denen die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen gefördert werden und zur Überbrückung der Wartezeiten für eine Ausbildungsstelle beitragen sollen.

Darüber hinaus werden Kurse in Sekretariatsarbeit, in Schneiderwerkstätten, in Informatik u.a.m. angeboten, die die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen in einem handlungsrelevanten Sinne fördern.

Die angebotenen Sprachkurse in der Erstsprache des Herkunftslandes verhindern, dass aus Angst vor dem Verlust der Herkunftssprache und -kultur Lernblockaden entstehen oder sich eine völlige Abwehrhaltung gegenüber der neuen Kultur bildet und erleichtern zugleich eine Rückkehr ins Herkunftsland.

Kontaktstelle

Département de la santé, des affaires sociales et de l'énergie
Service de l'action sociale – Office de l'aide sociale
Rue des Vergers 2
1951 Sion
Tel. 027/606 48 00

³¹ Der im Titel des Projektes enthaltene Ausdruck «...en vue de retour» könnte suggerieren, dass das Hauptziel darin liegt, die Jugendlichen so schnell als möglich wieder in ihr Heimatland zurückzuschicken. Ein solches Hauptziel wäre allerdings weder ethisch noch sozialpolitisch vertretbar, insofern ist davon auszugehen, dass es sich hier um eine unglückliche Titelwahl handelt.

Bezeichnend für dieses Beispiel ist die Berücksichtigung und Förderung der Herkunftssprachen. In diesen Projekten ist man anscheinend darum besorgt, sowohl die Ressourcen in den Herkunftssprachen als auch die Möglichkeiten einer Berufslaufbahn im Heimatland im Interesse der Jugendlichen zu nutzen. Die meisten Integrationsprojekte in anderen Kantonen lassen jedoch diesen wichtigen Aspekt aus und konzentrieren sich einerseits auf die Vermittlung von ortssprachlichem und schulischem Wissen und Können, andererseits auf längere Praktika in verschiedenen Berufen.

Eine gezielte Vorbereitung für eine bestimmte Berufslehre bietet die «Anlehre Plus» im Kanton Zürich mit einem eidgenössisch anerkannten Abschluss. Es handelt sich dabei um eine zweijährige Anlehre, deren Ziel es ist, den jugendlichen Immigrierten die Sprache und Kultur der Schweiz näher zu bringen und ihnen gleichzeitig einen erleichterten Einstieg in eine spezifische Berufslehre zu ermöglichen. Für Jugendliche, die nach einem Jahr «Anlehre Plus» gute Leistungen erzielt haben, ist der Übertritt in die entsprechende Berufslehre möglich. Die «Anlehre Plus» unterscheidet sich damit insofern von der normalen Anlehre, als sie sich als Vorbereitung für eine reguläre Lehre versteht. Unglücklich ist daher die Wahl des Namens, der an einen niederschweligen Ausbildungsgang erinnert.

Als weiteres Beispiel, bei dem die Wahl des Berufes oder zumindest der Branche von Anfang an festgelegt ist, kann das Integrationsprojekt «Bip Gastro» genannt werden. In Zusammenarbeit mit dem «Ergänzenden Arbeitsmarkt der Stadt Zürich» (EAM) organisiert «Gastrosuisse» das Pilotprojekt «Berufsintegrationsprogramm (BIP) Gastro für Schulabgänger mit herkunftsbedingten Handicaps (2. Generation)».

Integrationsprojekt «BIP GASTRO»

Das Projekt

- «BIP GASTRO» ist am ehesten vergleichbar mit einer Vorlehre. «Gastrosuisse» will im Sinne der Lehrstellenoffensive des Bundes sowohl Betriebe wie auch Lehrstellensuchende unterstützen. «BIP GASTRO» will insbesondere Gelegenheit bieten, dass sie den potentiellen Lehrling vor Abschluss eines Lehrvertrags über einen längeren Zeitraum kennen lernen können.
- Motivierte Schulabgänger und Schulabgängerinnen können schulische Lücken bis zu Beginn der eigentlichen Lehre wettmachen und ihren Berufsentscheid in der Praxis überprüfen.

Das Verhältnis zwischen Praxis und Schulung sieht vor, dass 70% der Zeit dem Einsatz im Betrieb gewidmet werden, während 30% der Zeit der Schulung ausserhalb des Betriebs zur Verfügung stehen. Während dem Praktikum liegt das Schwergewicht hauptsächlich auf der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung.

Das Ziel

Mit dem Programm soll erreicht werden, dass Jugendliche innerhalb eines Jahres mittels Förderkursen in Deutsch, Englisch und Rechnen und einem Praktikum im Gastgewerbe den Einstieg in eine gastgewerbliche Lehre schaffen können.

Mit «Bip Gastro» wird ein Kurskonzept vorgelegt, in dem die Jugendlichen nicht auf einen spezifischen Beruf vorbereitet, sondern in ein Berufsfeld eingeführt werden. Damit bleiben im Wesentlichen verschiedene Optionen für Berufslehren im Gastgewerbe offen. Unglücklich ist auch hier wieder die Wahl des Namens. Der Ausdruck «herkunftsbedingte Handicaps», der im Titel und im Projektbeschrieb verwendet wird, ist mehr als fragwürdig vor allem in Bezug auf die dadurch suggerierte Grundhaltung. In vielen anderen Projektbeschrieben sind Bezeichnungen wie «herkunftsbedingte Handicaps» oder «Jugendliche mit Defiziten» immer wieder anzutreffen. Trotz gut klingenden Zielsetzungen und wohl überlegten Unterrichtsinhalten, die in den Projektbeschreibungen zu lesen sind, wird mit solchen Bezeichnungen die Vermutung nahegelegt, dass das «Defizitdenken» der Ausgangspunkt aller sozialen, bildungspolitischen und didaktischen Überlegungen ist. Gemäss diesem Denkmuster fehlen diesen Jugendlichen in erster Linie spezifische Fähigkeiten und bestimmte Wissensbestände, um zu einem «normalen», d.h. durchschnittsschweizerischen Jugendlichen in der Berufsausbildung zu werden. Alles, was bereits vorhanden ist und worauf aufgebaut werden kann, wird bei dieser Herangehensweise in der Regel ignoriert (siehe Exkurs V).

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Die Anzahl der unterschiedlichen Angebote in diesem Bereich ist verblüffend und gleichzeitig symptomatisch. Gegenüber einer Notsituation werden unterschiedliche Lösungsstrategien verfolgt, ohne aber unter den verschiedenen Kantonen einen Austausch von Erfahrungen und Konzepten anzustreben.³² Eine zentrale Dokumentations- und Informationsstelle für Projekte in diesem Bereich könnte dazu beitragen, dass Erfahrungen und Konzepte unter den Kantonen ausgetauscht und Fehlentwicklungen bzw. Fehlinvestitionen vermieden werden. Es wäre auch hilfreich, wenn die auf Internet abrufbaren Datenbanken der kantonalen Berufsberatung eine gewisse Einheitlichkeit aufweisen würden.
2. Integrationskurse erleichtern den Zugang zu einem Ausbildungsgang. Sie bieten wertvolle Unterstützungen, die den Jugendlichen wie auch der Gesellschaft und der Wirtschaft im Allgemeinen zugute kommen. Es ist daher unerlässlich, dass

³² Eine umfassende Darstellung der bestehenden und geplanten Angebote würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Eine Teilübersicht bietet die Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz in Luzern für Projekte im «niederschweligen Angebotsbereich» (<http://www.dbk.ch>).

solche Kurse weiterhin angeboten und – wo notwendig – ausgebaut oder neu eingerichtet werden.

3. Die Vielfalt der unterschiedlichen Schulungsmodelle für neu eingereiste Fremdsprachige ist beeindruckend. Die meisten Modelle scheinen aber relativ starr und geschlossen zu sein; die notwendige Flexibilität für fließende Übertrittsmodalitäten in andere Ausbildungsgänge während des Kurses sind in nur wenigen Modellen zu finden.
4. Obschon in manchen Programmen soziale Ziele angegeben werden, ist eine starke Fokussierung auf die Vermittlung von Wissen und Können zu beobachten. Sozialkompetenz (z.B. kooperatives Lernen) und Selbstkompetenz (z.B. autonomes Lernen) scheinen zu wenig berücksichtigt zu sein.
5. Auf der didaktischen Ebene stehen die Vermittlung der Ortssprache und des Schulstoffes, das Kennenlernen der Umgebung und Praxiserfahrungen in verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfeldern im Vordergrund. Die Thematisierung interkultureller Aspekte wird nicht in allen Kurskonzepten explizit erwähnt. Dies lässt die Vermutung zu, dass dieser wichtige Bereich ob der Fülle des traditionellen schulischen Stoffes vernachlässigt wird. Diese Vermutung wird zudem dadurch unterstützt, dass für viele Lehrpersonen interkulturelle Themen noch weitgehend fremd sind und auch nicht aus eigener Erfahrung nachvollzogen werden können. Eine Studie über sozialpädagogische Ziele und interkulturelle Inhalte sowie deren Umsetzung im Unterricht könnte diesbezüglich Klarheit schaffen und durch wegweisende Beispiele auch weiterführende Impulse liefern.
6. In den wenigsten Kurskonzepten ist eine Förderung der Erstsprachkenntnisse vorgesehen. Es ist zwar bekannt, dass eine optimale Sprachentwicklung bei zweisprachigen Menschen idealerweise beide Sprachen umfasst, eine Umsetzung dieser Einsicht in geeignete zweisprachige Schulungsmodelle findet aber nur zögerlich statt. Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass Kursangebote für fremdsprachige Jugendliche, die nur auf Defizitbehebung aus sind und vorhandene Ressourcen (wie z.B. die Erstsprachkenntnisse) nicht berücksichtigen, nicht den erwünschten Erfolg erbringen. Integrationsschwierigkeiten ergeben sich nicht allein durch die Jugendlichen, die z.B. aufgrund mangelnder Kenntnisse der Ortssprache «unfähig» sind, eine Berufslehre zu absolvieren, sondern auch durch die Unfähigkeit oder mangelnde Bereitschaft der betroffenen Personen im Schul- und Ausbildungswesen, die festgefügtten Schulungsvorstellungen und Erwartungshaltungen zu reflektieren und neu zu konstruieren.

5.3 Berufslehr- und schulbegleitende Sprachförderung

Für alle Beteiligten (Behörden, Lehrpersonen, Lernende, Eltern) scheint Klarheit darüber zu bestehen, dass mangelnde Kenntnisse der Ortssprache zu schulischem Misserfolg führen. Viele Jugendliche, die mehrere Jahre die obligatorische Schule besucht haben, haben jedoch trotz allem Mühe, den sprachlichen Anforderungen innerhalb ihrer Ausbildung zu genügen. Dies trifft gleichermassen für Fremdsprachige

in weiterführenden Schultypen der Sekundarstufe II und für Fremdsprachige in der Berufsbildung zu.

Gemäss den Ergebnissen einer kleinen im Rahmen dieser Studie durchgeführten telefonischen Umfrage an Gymnasien sind in der Regel keine sprachlichen Fördermassnahmen für Fremdsprachige vorgesehen. Einige Gymnasien bieten jedoch Stützkurse an, die aber nicht primär für Fremdsprachige eingerichtet wurden, vor allem aber von Fremdsprachigen genutzt werden. Ein interessantes Fördermodell hat die Kantonsschule Zug entwickelt. Anfänglich gab es für Austauschschülerinnen und Austauschschüler spezielle Kurse für Deutsch als Fremdsprache. Mit diesen Kursen sollten die Gäste aus dem Ausland ihre Kenntnisse der Ortssprache ihrem Niveau entsprechend weiterentwickeln können. Diese spezifische Form der Sprachförderung wurde bald einmal ersetzt durch ein Coaching-System für alle Schülerinnen und Schüler. Dabei stehen zwei delegierte Lehrpersonen der Fachschaft Deutsch allen Lernenden für Lernberatungen zur Verfügung. Bezeichnenderweise wird diese Lernberatung vor allem von Fremdsprachigen genutzt. Die Form der Lernberatung (Probleme besprechen, Lernprogramme empfehlen, Fortschritte feststellen usw.) hat sich gemäss der Einschätzung der Direktion vor allem für Fremdsprachige sehr bewährt. Den lerngewillten und begabten fremdsprachigen Jugendlichen wird dadurch eine faire Chance geboten, trotz zweitsprachlichen Lücken einen angemessenen Bildungsweg einzuschlagen.

Im Bereich der Berufsbildung werden Sprachfördermassnahmen in der Regel über die Berufsbildungsinstitute angeboten. Im Kanton Bern werden Stützkurse für Fremdsprachige punktuell organisiert, d.h. sie werden eingerichtet, wenn das Bedürfnis an einer Schule besteht, entschieden wird dabei von Fall zu Fall. Im Kanton Fribourg werden freiwillige Stützkurse am Samstagmorgen angeboten. Im Kanton St. Gallen reihen sich die Stützkurse für Fremdsprachige in die «Massnahmen zur Verhinderung des Anlehr- und Lehrabbruchs und zur Verhinderung des Nichtbestehens der LAP» ein. So lautet denn auch ein Beitrag in der Zeitschrift für Berufsbildung (Blätter 11/98, S. 14–16), in dem die verschiedenen Fördermassnahmen dargestellt werden. Im Kanton Zürich besteht im Mittelschul- und Berufsbildungsamt eine Fachstelle für Stützkurse. Diese Fachstelle berät und unterstützt hauptsächlich Lehrpersonen, Schulen und Lehrbetriebe sowie Lehrlinge in Bezug auf spezielle Fördermassnahmen, organisiert Weiterbildungskurse für (Stützkurs-)Lehrkräfte und Lehrmeister, entwickelt Förderkonzepte und stellt didaktisches Material im Bereich «Stütz- und Fördermassnahmen» her. Für Lehrlinge werden wie bereits betont in den meisten Kantonen Stützkurse zur Förderung der Sprachkenntnisse angeboten. Im Kanton Tessin können Lehrlinge jeweils am Samstagmorgen bis zu vier Lektionen Sprachunterricht besuchen, wobei sich das Angebot nicht nur auf die Ortssprache Italienisch beschränkt. Die Auswahlmöglichkeiten sind (a) 4 Lektionen Italienisch; (b) 2 Lektionen Italienisch + 2 Lektionen Französisch; (c) 2 Lektionen Italienisch + 2 Lektionen Deutsch; (d) 2 Lektionen Französisch + 2 Lektionen Deutsch. Zugelassen sind auch fremdsprachige Jugendliche, die den Übertritt in die Mittelschule geschafft haben. Zu betonen ist auch, dass die reinen

Fremdsprachenkurse (Typ d) auch von italienischen Grenzgängern besucht werden, die durch ihre Volksschulbildung in Italien praktisch keine Fremdsprachenkenntnisse erworben haben und ihre Berufsbildung im Kanton Tessin absolvieren. Diese wenigen Beispiele zeigen, dass Fördermassnahmen während der Ausbildungszeit ein grosses Anliegen sind.³³

Es stellt sich die Frage, weshalb Sprachförderung nicht auch innerhalb der Betriebe möglich ist. Die didaktischen Grundlagen dazu wären mit dem Weiterbildungskonzept «Lernstatt» vorhanden. «Lernstatt» ist ein Weiterbildungskonzept, das in den frühen 70er-Jahren in den BMW-Betrieben entwickelt und in der Region Zürich in einzelnen Betrieben umgesetzt wurde.³⁴ Eine Lerngruppe aus einer Belegschaft besucht betriebsintern einen Sprachkurs, der von den konkreten Kommunikationssituationen im Betrieb ausgeht und die sprachlichen Fähigkeiten ausbaut. Die Ziele, die mit diesem Weiterbildungskonzept angestrebt werden, sind vielfältig:

- «Verbesserung der alltäglichen Kommunikation und Zusammenarbeit am Arbeitsplatz;
- Förderung des Qualitäts- und Verantwortungsbewusstseins der MitarbeiterInnen;
- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, d.h. Förderung der sprachlichen, fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenz;
- Optimierung der Arbeitsbedingungen und Arbeitsabläufe;
- Ideen der MitarbeiterInnen nutzbar machen;
- Probleme erkennen und Problemlösungsstrategien erproben;
- Gestaltungsmöglichkeiten und persönliches Engagement ausschöpfen und persönliche Entfaltung in der Gruppe fördern;
- Förderung des selbständigen Lernens;
- Anwendung des Gelernten in der Praxis;
- Vorbereitung für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung und/oder allgemeinen Weiterbildungskursen.» (Abderhalden, 1998)

Fördermassnahmen während der Ausbildungszeit gehen von der Grundvoraussetzung aus, dass Sprachlernen viel Zeit braucht und dass fremdsprachigen Lernenden genügend Zeit und Lernmöglichkeiten gewährt werden müssen. Die Tatsache, dass zwei-

³³ Selbstverständlich sind auch die Kenntnisse des erforderlichen Schulstoffes wichtig. Demzufolge werden Fördermassnahmen auch in den wichtigsten Fächern angeboten. Ein wegweisendes Beispiel liefert dazu die Baugewerbliche Berufsschule Zürich im Fach Mathematik. Alle neu eintretenden Lehrlinge – deutsch- und fremdsprachige – absolvieren einen kurzen Eingangstest in Mathematik. Bei ungenügendem Testresultat wird der Jugendliche zum Besuch eines oder mehrerer Fördermodule verpflichtet. Diese Art von Förderung wird von allen sehr geschätzt und hat auch nachweisbare Erfolge erbracht. Im Rahmen dieser Studie ist es nicht möglich, dieses interessante Beispiel genauer darzustellen. Weitere Informationen sind bei der Direktion der Baugewerblichen Berufsschule, Reishauerstrasse 2, 8031 Zürich, erhältlich.

³⁴ Für weitere Informationen: Institut für Interkulturelle Kommunikation, Sumatrastrasse 1, 8006 Zürich, Tel. 01/260 69 85, Fax 01/260 69 89.

sprachige Jugendliche höhere sprachliche Lernleistungen erbringen müssen als einsprachige, wird im Allgemeinen zu wenig erkannt. Zweisprachige Lernende werden daher allzu oft mit den Parametern von monolingualen Native-speakers beurteilt und selektioniert. Vordergründig wird mit dem Anspruch auf Gleichbehandlung aller Jugendlichen argumentiert, in Wirklichkeit wird damit die Unfähigkeit, unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Förderbedürfnisse differenziert wahrzunehmen und entsprechend zu handeln, verdeckt bzw. legitimiert (siehe dazu Kap. 7).

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Fördermassnahmen insbesondere im Bereich der Zweitsprache sind während der Ausbildung sinnvoll und hilfreich. Modulare Angebote garantieren dabei eine inhaltlich differenzierte und den Bedürfnissen der Lernenden angemessene Förderung.
2. Die Fördermassnahmen dürfen sich in der Berufsbildung nicht allein auf den Schulunterricht beschränken. Die Betriebe sollten auf die Möglichkeiten und auf den Nutzen von betriebsinternen Kursen (für Lehrlinge und auch für fremdsprachige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen) aufmerksam gemacht werden.
3. Das Beispiel aus der Kantonsschule Zug zeigt, dass die schulbegleitende Lernberatung durch Fachlehrkräfte eine effiziente Fördermassnahme ist. Dies unterstützt die These, dass Fördermassnahmen nicht unbedingt in Form von zusätzlichem Unterricht angeboten werden müssen. Die Lernberatung gekoppelt mit einem Angebot an Lernmedien (z.B. in der Schulhausbibliothek oder Mediathek) ist ohne Zweifel individueller und wahrscheinlich auch effizienter.

Exkurs I: Vom hohen Stellenwert der Fachkompetenzen zur stärkeren Gewichtung der Selbst- und Sozialkompetenzen

Schlagwörter wie «Globalisierung», «Technischer Fortschritt», «knowledge-based economy» (wissensbasierte Wirtschaft) usw. machen im ausgehenden 20. Jahrhundert die Runde. Tatsächlich erleben wir heute den Übergang von der Industrie- zur Informationsgesellschaft. Die Produktion von Gütern bleibt zwar ein wichtiger ökonomischer Faktor, Entwicklung von neuen Technologien und die Vermittlung von neuem Wissen werden jedoch immer wichtiger. Der rasche wissenschaftlich-technische Fortschritt hat fortwährende strukturelle Veränderungen in der Arbeitswelt zur Folge, sodass Arbeitende in allen Sektoren einerseits ständig weiterlernen müssen, andererseits im ständigen Austausch zusammenarbeiten müssen. Die Halbwertszeit von erworbenem Wissen wird ständig kleiner, die sozialen Kontakte in der Zusammenarbeit immer enger.

Diese neue Situation erfordert dementsprechend auch neue Schwerpunktsetzungen in der schulischen Bildung. Die Bedeutung rein fachlichen Wissens (Sachkompetenzen) wird zunehmend relativiert, während Sozialkompetenzen (Teamfähigkeit, Kritikfähig-

keit, Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen usw.) und Selbstkompetenzen (Selbstständigkeit, Lernfähigkeit, Arbeitstechniken usw.) an Bedeutung gewinnen. In den Lehrplänen der Volksschule sind diese Ziele explizit aufgeführt; in der Praxis bleibt nach wie vor die Vermittlung von Wissen das zentrale Anliegen von schulischem Unterricht. Vor allem in der Sekundarstufe I und vor den Selektionshürden nimmt die Vermittlung und das entsprechende Training von Wissen einen grossen Raum ein, auch deshalb, weil Übertrittskriterien sich nach wie vor auf das erworbene Wissen und Können beziehen. Mit anderen Worten: Es mag für die Lehrperson und für die Klasse im Schulalltag sehr angenehm sein, wenn z.B. eine Schülerin sich eines neuen freidsprachigen Klassenkameraden annimmt. Ihre Empathie, ihre Teamfähigkeit, ihre Selbstständigkeit und sogar die Arbeitstechniken entwickeln sich dadurch und die Lehrperson kann das Verhalten der Schülerin auch loben. Im Moment eines Übertritts in eine höhere Schulstufe bleiben aber diese Kompetenzen ausserhalb der Beurteilungskriterien. Was zählt, ist nach wie vor das erworbene Wissen und Können in den wichtigsten Schulfächern.

Wenn die in den Lehrplänen angegebenen Sozial- und Selbstkompetenzen ernst genommen werden sollen, dann müssen diese Leistungen auch in Leistungsbeurteilungen neben dem Fachwissen als gleichberechtigt anerkannt werden. Diese Forderung wird heute umso wichtiger, weil es sich nicht mehr nur um sozial-ethische Erziehungsziele handelt, sondern um Fähigkeiten, die im Berufsleben zu den so genannten Schlüsselqualifikationen zählen.

Ein häufiger Berufs- bzw. Tätigkeitswechsel ist heute nicht mehr mit einem Stigma behaftet, im Gegenteil: Zunehmend werden Erfahrungen in anderen Berufen und Tätigkeitsbereichen als ein Vorteil für eine neue Anstellung gewertet. Das Konzept «Beruf fürs Leben» und die sich daran orientierende Ausbildung werden fragwürdiger: «Angesichts des raschen Wandels werden bestimmte Berufe immer schneller überflüssig, sodass eine am Berufskonzept orientierte Bildung zu starr und zu wenig zukunftsgerichtet ist. Die Ausbildung anhand von bestimmten Berufen bleibt zu spezifisch und zu gegenwartsbezogen, wodurch Jugendliche zu wenig auf den Wandel vorbereitet werden.»³⁵ Die zunehmende Volatilität der Beschäftigungsverhältnisse deutet darauf hin, dass Weiterbildung immer bedeutender wird. So belegen statistische Daten, dass über 50% der 25- bis 34-Jährigen nicht mehr im erlernten Beruf tätig sind. *Den* Beruf, der einmal erlernt und dann ein Leben lang ausgeführt wird, gibt es immer seltener. Heute wird von einem Zyklus von acht Jahren ausgegangen, die eine Person in einem bestimmten Beruf oder «Tätigkeitsfeld» arbeitet. Mit anderen Worten: Eine Person wird während ihrer gesamten Erwerbslaufbahn ihre Qualifikationen drei- bis viermal völlig erneuern. Das bedeutet auch, dass Transparenz und Bewusstsein darüber herrschen müssen, welche Qualifikationen im Erwerbsleben zu den unabdingbaren Schlüsselqualifikationen gehören.

³⁵ Welchen Nachwuchs braucht die Wirtschaft? Thesen zur Reform der Berufsbildung. Von Prof. Dr. Rolf Dubs. In: NZZ, 17.9.1998. Nr. 215, S. 79.

Die Diskrepanz zwischen schulisch vermittelten Lerninhalten und angestrebten Kompetenzen einerseits und tatsächlich geforderten Kenntnissen und Fähigkeiten andererseits ist u.a. auf einen mangelnden (z.T. auch völlig fehlenden) Informationsaustausch zwischen Volksschule und Berufsschulen bzw. zwischen Berufsbildungsstätten und Wirtschaft zurückzuführen. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass vor allem vonseiten der Wirtschaft mehr Kooperation und Austausch mit Schulen gewünscht werden.³⁶ Die dem dualen Ausbildungssystem prinzipiell zugrunde liegende Praxisnähe muss demnach stärker gefördert werden, sodass eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule gewährleistet wird.

Für den Bereich des Sprachunterrichts bedeutet dies konkret: Es geht nicht primär darum, in Sprachförderkursen angeblich vorhandene sprachliche Lücken zu schliessen. Bei genauerem Hinschauen bzw. *Hinhören* lässt sich oftmals feststellen, dass sich die allseits beklagten sprachlichen Lücken de facto auf wenige grammatische Unkorrektheiten – wie beispielsweise fehlerhafte Deklination – beschränken. Inwiefern diese Mängel relevant für die Ausübung eines Berufes sind, sei dahingestellt. Tatsache ist, dass herkömmliche Grammatikregeln und -übungen, die nur auf Defizitbehebung aus sind, in den wenigsten Fällen zu befriedigenden Resultaten und allzu oft zu Frustrationen für Lehrende und Lernende führen. Vielmehr muss die Vorgehensweise dahingehend geändert werden, dass auch in den Schulen ein mehr «unternehmerischer» Geist entwickelt wird, d.h. dass sich Zielsetzungen z.B. in der Sprachförderung vor allem daran orientieren, was im (Berufs-)Alltag gebraucht wird. Ausgangspunkt für die Spracharbeit werden somit konkrete Kommunikationssituationen aus dem Arbeitsalltag. Es werden Fragen bearbeitet wie z.B. «Was sage ich, wenn...?», «Wie verhalte ich mich, wenn ...?», «Wie formuliere ich eine Kritik?», «Wie reagiere ich auf ein Kompliment?» usw. Im Zentrum der Spracharbeit steht damit das kommunikative Verhalten. Auch Fachtexte können Ausgangspunkt für die Spracharbeit sein. Wesentlich ist, dass grammatische Korrekturen und Übungen sowie Wortschatzerweiterungen dem Thema untergeordnet behandelt werden. Die Lernenden sollen diese Übungsschlaufen als zeitlich begrenzte und für den Spracherwerb notwendige Exkurse wahrnehmen können.

Dieser Ansatz bedingt einen intensiven Austausch zwischen Bildungsinstitution und Betrieb. Um den Vorwurf einer Abhängigkeit von Wirtschaftsinteressen vorwegzunehmen: Es geht hier nicht darum, einseitige, von der Wirtschaft diktierte Bildungsziele zu verfolgen, sondern handlungsorientierte Lernziele zu erstellen, die auch in Einklang mit den Anforderungen der Arbeitswelt formuliert werden.

³⁶ U.a. Schneller, Nicola: Erwartungen der Berner Wirtschaft an die Bildung. Bern, 1997.

6 Didaktik und Methodik

In Kapitel 5 wurden strukturelle Angebote und Massnahmen dargestellt, die zur Förderung von fremdsprachigen Jugendlichen eingerichtet sind oder werden könnten. In diesem Kapitel wird die Frage des Inhalts der Schulungsgefässe, also der Didaktik und Methodik, ausgeleuchtet. Dabei werden – wie im vorangehenden Kapitel – vor allem die Bereiche der Sprachdidaktik und des interkulturellen Lernens im Zentrum stehen.

Didaktik wird hier verstanden als Gesamtheit der pädagogischen Entscheidungsprozesse über die Ziele, die Formen und die Inhalte innerhalb eines schulischen Curriculum. Methodik wird dagegen verstanden als Gesamtheit der Entscheidungsprozesse über die konkreten Vorgehensweisen innerhalb des Unterrichts. Methodik kann somit auch als ein Teilbereich der Didaktik gesehen werden. Viele dieser Entscheidungsprozesse werden durch Lehrpläne und durch Lehrmittel vereinfacht. Tatsächlich unterstützen sie die Lehrpersonen in der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -evaluation. Insofern sind sie grundlegende didaktische Arbeitsinstrumente. Für viele Lehrpersonen haben Lehrpläne und Lehrmittel auch lehrerbildende Funktionen. Es ist bekannt, dass Lehrpersonen dank dem Einsatz vor allem von neueren Lehrmitteln didaktisch sehr viel dazulernen. Im Folgenden werden exemplarisch einige bestehende Lehrpläne und Lehrmittel für die Schulung fremdsprachiger Jugendlicher sowie auch Angebote zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen dargestellt und der Handlungsbedarf vor allem in den Bereichen Zweitsprachdidaktik und interkulturelles Lernen skizziert.

6.1 Lehrpläne

Die Vielzahl an Kurs- und Brückenangeboten, die in Kapitel 5.2 beschrieben wird, lässt erwarten, dass auch eine Vielzahl an schulinternen Lehrplänen vorhanden sind. In Bezug auf den allgemein bildenden Unterricht an Berufsschulen wird denn auch im «Rahmenlehrplan» (BIGA, 1996) vom folgenden Grundsatz ausgegangen: «Der Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht an Berufsschulen enthält verbindliche Rahmenbedingungen für die Erstellung der Schullehrpläne und Richtlinien zur Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsevaluation» (S. 7). Die Schulen sind damit angehalten, aufgrund des Rahmenlehrplanes eigene Schullehrpläne zu entwickeln und dies als Teil des Schulentwicklungsprozesses zu verstehen. In Bezug auf die Schulung spät immigrierter fremdsprachiger Jugendlicher scheint dieser Grundsatz jedoch nicht zu gelten, denn unsere stichprobenartige Nachfrage nach Lehrplänen erbrachte ein relativ kärgliches Ergebnis. Für die meisten Kurs- und Brückenangebote bestehen zwar ausführliche Konzeptbeschreibungen, Lehrpläne mit didaktischen Angaben zu den Zielen, Inhalten, Vorgehensweisen usw. fehlen aber in den meisten Fällen.

Die Ursachen für den Mangel an Lehrplänen für Kurs- und Brückenangebote sind vielfältig. Ein Faktor ist sicher, dass innerhalb des Rahmenlehrplanes weder Hinweise auf den Bereich der Sprachdidaktik (Sprache-/Kommunikationskompetenz) noch auf den Bereich des interkulturellen Lernens (Selbst-/Sozialkompetenz) zu finden sind. Das Gleiche gilt auch für den «Lehrplan für den allgemein bildenden Unterricht in der Anlehre» (DBK, 1988/1995) und für die Entwürfe zum Rahmenlehrplan der kaufmännischen Grundausbildung³⁷. Ein weiterer Grund mag darin liegen, dass die zuständigen Personen bei der Konzeption und Durchsetzung von Kurs- und Brückenangeboten ein relativ grosses Engagement aufbringen müssen und für die Entwicklung von Lehrplänen wenig Energie übrig bleibt. Dass angemessene Lehrpläne trotz allem grundlegende Instrumente für einen qualitativ hochstehenden Unterricht sind, bleibt wohl ausser Frage.

6.1.1 Der Stellenwert des interkulturellen Lernens

Durch die Globalisierung und die ständig wachsenden weltweiten Vernetzungen wird die Welt immer mehr zu einem «Dorf». Dies bedeutet, dass sich Wertesysteme – wenn auch sehr langsam und sukzessive – verändern und dazu tendieren, im Zuge der Individualisierung pluralistischer zu werden. Um diesen Entwicklungen Folge leisten zu können, sollten auch alle Lehrpläne auf ethnozentrische Inhalte überprüft werden und interkulturelle Lernziele beinhalten.

Die Fähigkeit, einen anderen Standpunkt einzunehmen, erfordert, dass tradierte Wertesysteme, Denk- und Sichtweisen hinterfragt und relativiert werden. In den zitierten Rahmenlehrplänen sind zwar Angaben zu «Wertpluralismus», zur «Entwicklung von kulturellen Orientierungsmustern», zu «Einfühlungsvermögen in die Erwartungshaltung und Situation des Partners bzw. der Partnerin» zu finden, eine klare und unmissverständliche Zielsetzung im Bereich der interkulturellen Kommunikationskompetenz fehlt jedoch gänzlich. Wenn es darum gehen soll, die vielen Fremdsprachigen zu integrieren, dann ist die interkulturelle Kommunikationskompetenz und Mehrperspektivität eine Zielsetzung, die für alle Beteiligten (Auszubildende, Lehrpersonen, Lehrmeister usw.) von grösster Wichtigkeit ist.

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen und mit anderen Kulturen und Lebensweisen kann weder von den Auszubildenden noch von den Lehrpersonen ohne weiteres erwartet werden. Vielmehr müssen sie mittels einer Bildung, die interkulturelle Aspekte miteinbezieht, dazu aufgefordert werden, die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen kritisch zu reflektieren, zu relativieren und die Neugier, Offenheit und das Verständnis für andere Kulturen und den damit verbundenen Sicht-, Denk- und Handlungsweisen zu fördern. Um im Zuge der Globalisierung

³⁷ Eine aktualisierte Fassung des Rahmenlehrplanes der kaufmännischen Grundausbildung ist abrufbar unter <<http://www.berufsbildung.ch/rkg>>.

und Wertepluralisierung handlungsfähig bleiben zu können, müssen sich Lernende als auch Lehrende in einem ersten Schritt ihrer ethnozentrischen Sichtweise und Wertungen bewusst werden. Erst das Erkennen des Eigenen erlaubt es, das Vorhandensein verschiedener Wertevorstellungen und damit verbundener Handlungsweisen zu akzeptieren, Verständnis für andere kulturelle Sicht- und Handlungsweisen aufzubringen bzw. damit umzugehen.

So fordert interkulturelle Bildung bei allen Schülerinnen und Schülern und auch bei Lehrenden die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, denen Prinzipien wie Humanität, Toleranz, Solidarität usw. verpflichtet sind. Einige allgemeine Lernzielformulierungen lauten:

- sich seiner jeweiligen kulturabhängigen Sozialisation und Lebenswelt bewusst werden;
- diese reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- Kenntnisse über andere Kulturen erwerben und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- Vorurteile wahrnehmen und ihren Ursprüngen und Wirkungsweisen auf den Grund gehen;
- einen Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen lernen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können.

Die hier angesprochenen Lernziele führen zur Erweiterung der eigenen Wahrnehmung und bereichern den Wissens- und Erfahrungshorizont, stärken das Selbstvertrauen und führen zu einer reflektierten Fremdwahrnehmung. Eine so verstandene interkulturelle Kommunikationskompetenz wird zu *der* Schlüsselqualifikation aller Personen in einer ständig «kleiner» werdenden Welt.

6.1.2 Die Berücksichtigung der Zweitsprachdidaktik

Die Zweitsprachdidaktik zeichnet sich im Wesentlichen dadurch aus, dass sie gleichzeitig sowohl Aspekte der Erstsprachdidaktik als auch der Fremdsprachdidaktik vereinigt sowie eigene spezifische Eigenschaften aufweist. Aus der Erstsprachdidaktik werden vor allem die sprachhandlungsorientierten Ziele (Rahmenlehrplan: Dokumentieren, Argumentieren usw.) übernommen. Der Aufbau dieser Fähigkeiten erfolgt aber nach fremdsprachdidaktischen Kriterien. Kennzeichnend dafür ist die Aufteilung der Lernbereiche zur Entwicklung der rezeptiven sprachlichen Fertigkeiten (Hör- und Leseverstehen), der produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) und des sprachlichen Wissens (Grammatik und Wortschatz). Dazu hat die Fremdsprachdidaktik für alle Landessprachen ein grosses Repertoire an Aktivitäts- und Übungsmöglichkeiten entwickelt.

Spezifisch für den zweitsprachlichen Unterricht ist kurz zusammengefasst:

- die Auseinandersetzung mit und die Orientierung in der neuen Umwelt;
- die Auseinandersetzung mit und die Orientierung in der neuen Kultur und Sprache;
- die Selbstfindung und die Entwicklung einer (neuen) Selbstsicherheit;
- das Zusammenspiel von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb;
- die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und mit entsprechenden Fachsprachen.³⁸

Die skizzierten Voraussetzungen des interkulturellen Lernens und des zweitsprachlichen Unterrichts legen es nahe, dass vorhandene Lehrpläne überprüft werden müssen bzw. spezifische Lehrpläne vor allem für den zweitsprachlichen Unterricht entwickelt werden sollten. Dies bestätigen u.a. zwei Lehrpläne für Brückenangebote, die hier kurz erläutert werden sollen.

Für die Integrations- und Berufsfindungsklasse (IBK) des Kantons Aargau wurde bereits 1994 ein umfangreicher Lehrplan erstellt. Er stützt sich einerseits auf die Erfahrungen aus einem dreijährigen Schulversuch an drei Standorten mit unterschiedlichen Voraussetzungen, andererseits auf die damaligen BIGA-Empfehlungen für die schulische Integration fremdsprachiger Jugendlicher. Der Lehrplan umfasst zehn Kapitel:

1. Leitideen
2. Lernorganisation
3. Deutsch als Zweitsprache
4. Mathematik
5. Geometrisch-technisches Zeichnen
6. Berufswahlvorbereitung
7. Staats- und Gegenwartskunde
8. Werken
9. Hauswirtschaft und Gesundheitslehre
10. Sport

Obschon die Lehrzielangaben detailliert und übersichtlich formuliert sind und für den Stand von 1994 gleichsam eine Pionierleistung waren, ist dieser Lehrplan noch weitgehend von den gängigen Lehrplänen für Deutschsprachige geprägt. Insbesondere fehlen Zielsetzungen und Handreichungen im Bereich der Fachsprachen und im Bereich der interkulturellen Kommunikationskompetenz.

Einen wesentlichen Schritt weiter geht die Publikation «Sprache und Kultur», die beim Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik im Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich erschienen ist mit dem Untertitel «Didaktisches Konzept für den

³⁸ Siehe dazu: E. Ambühl-Christen; C. Neugebauer; C. Nodari (1994), S. 9–16.

berufsorientierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache» (Maurer, 1996). Dieses Konzept wurde für das Pilotprojekt «Anlehre Plus» entwickelt und stützt sich auf die Erfahrungen aus je einer Versuchsklasse an der Technischen Berufsschule Zürich (TBZ) und an der Gewerblichen Berufsschule Uster (GBU). Der Anspruch ist, dass «das Konzept grundsätzlich für alle vergleichbaren Bildungsangebote von Interesse sein (dürfte), die sich an Jugendliche und junge Erwachsene nicht-deutscher Muttersprache richten: Vorlehre, Anlehre, Arbeitsintegrationsprogramme, Übergangsmassnahmen wie auch Fortbildungsangebote für Erwerbslose. All diese Angebote haben als gemeinsames Anliegen, die Deutschkenntnisse der fremdsprachigen Auszubildenden so zu fördern, dass sie sowohl alltägliche wie auch ausbildungs- und arbeitsplatzspezifische Situationen erfolgreich bewältigen können.» Das didaktische Konzept geht von allgemeinen Leitideen aus und stellt Richt- und Grobziele dar in den Bereichen «interkulturelle Kompetenz», «kommunikative Kompetenz» und «Lernkompetenz». Abgeschlossen wird das didaktische Konzept mit Ausführungen zur Unterrichtsgestaltung.

Im Bereich des interkulturellen Lernens wird darauf hingewiesen, dass auch Lehrende herausgefordert sind, ihre interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Dass die interkulturelle Kompetenz jedoch zunehmend eine Schlüsselqualifikation für alle Menschen sein wird, wird leider nicht hervorgehoben. Damit wird der Eindruck geweckt, dass interkulturelle Bildung lediglich eine Sache der Fremdsprachigen und deren Lehrpersonen ist.

Im Bereich des zweitsprachlichen Unterrichts wird von einer hilfreichen Aufteilung der Sprachlernbereiche ausgegangen, die sich im Wesentlichen auf die kommunikative Fremdsprachendidaktik stützt. Dies ist wohl auch der Grund, weshalb der Bereich Fachsprachen ausgeklammert bleibt. Die ausführlichen Lernzielangaben haben Lehrplancharakter und bewegen sich auf der Ebene der Richt- und Grobziele. Das didaktische Konzept kann damit als wertvolle Grundlage für die Entwicklung eines schuleigenen Lehrplans dienen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Rahmenlehrpläne sollten das interkulturelle Lernen als ein zentrales Anliegen jeder schulischen Bildung postulieren. Bestehende und in Entwicklung stehende Rahmenlehrpläne sollten in Bezug auf Ethnozentriertheit überprüft und im Sinne der interkulturellen Bildung adaptiert werden.
2. In Rahmenlehrplänen sollte der Aspekt des Zweitsprachunterrichts gebührend berücksichtigt sein.
3. Die Entwicklung von schuleigenen Lehrplänen ist Teil der Schulentwicklung. Sowohl für die Verantwortlichen von Kurs- und Brückenangeboten als auch für die Lehrplanverantwortlichen für den allgemein bildenden und für den fachkundlichen Unterricht wäre ein Leitfaden zur Erstellung von schuleigenen Lehrplänen bereit-

zustellen. Dieser Leitfaden könnte gekoppelt werden mit entsprechenden Weiterbildungskursen, in denen die Verantwortlichen das Rüstzeug für die Entwicklung von schuleigenen Lehrplänen und deren Implementierung im Kollegium aufarbeiten.

6.2 Lehrmittel

Erfahrungsgemäss wünschen sich Lehrpersonen für jeden Typ von Unterricht und für jeden Typ von Lernenden ein passendes Lehrmittel. Obschon die Auswahl insbesondere an Sprachlehrmitteln mittlerweile unüberblickbar ist, wird dieser Wunsch wahrscheinlich nie in Erfüllung gehen.

Im Anhang der bereits zitierten Publikation «Sprache und Kultur» (Maurer, 1996) ist eine kommentierte Materialienliste für Deutsch als Zweitsprache abgedruckt. Als Vorbemerkung ist zu lesen: «Es gibt keine Deutschlehrmittel, die direkt auf den berufsorientierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zugeschnitten wären.» Diese Feststellung gilt für alle Sprachregionen der Schweiz und ist alarmierend. Wenn man berücksichtigt, dass viele fremdsprachige Auszubildende spezifische berufsbezogene Sprachförderung benötigen, dann ist diese Lehrmittelsituation alles andere als befriedigend.

Nicht nur fehlen spezifische Zweitsprachlehrmittel, in den gängigen Sprachlehrmitteln der Sekundarstufe II fehlen auch inhaltliche Bezüge zur Multikulturalität und zur Mehrsprachigkeit. Es dominiert nach wie vor eine monokulturelle und einsprachigkeitsgeprägte Sicht der Welt. Im Deutschlehrmittel «Sprachsicher – selbstsicher» zum Beispiel, das vor allem für kaufmännische Berufsschulen in der Deutschschweiz konzipiert wurde, finden sich keinerlei Inhalte oder Aktivitäten, die auf ein interkulturelles Lernen hindeuten würden. Zwar werden aktuelle Themen aus dem Alltag und Berufsleben aufgegriffen (so z.B. sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz, Alkoholkonsum, Körpersprache usw.), Themen wie Migration und multikulturelle Gesellschaft, Zweisprachigkeit und Lernen in mehreren Sprachen, kulturbedingte Verhaltensweisen usw. bleiben aber völlig ausgeklammert.³⁹

Die in den Themen widerspiegelte Realität ist monokulturell und monolingual. In Lehrmitteln sollte keine Normativität gesetzt werden, die eine Sicht-, Lebens- und Handlungsweise als einzig richtige propagiert. Vielmehr sollte die kulturelle Vielfalt

³⁹ In der Westschweiz werden seit einiger Zeit keine Lehrmittel für die allgemein bildenden Fächer eingesetzt, die Lehr- und Lernmaterialien werden von den Lehrpersonen ad hoc hergestellt bzw. gewählt.

aufgezeigt und unterschiedlichste Lebensformen als gleichberechtigt dargestellt werden.⁴⁰

Bestehende Lehrmittel können selbstverständlich nicht von heute auf morgen abgeändert werden. Ähnlich wie in den 80er-Jahren wichtige Untersuchungen zu sexistischen Rollenverteilungen in Lehrmitteln erstellt wurden, scheint es heute notwendig, die eingesetzten Lehrmittel auf der Sekundarstufe II auf Ethnozentriertheit zu überprüfen und Änderungsvorschläge vorzubringen. Nur so können tradierte Vorstellungen relativiert und Lehrbuchschaffende auf veränderte Voraussetzungen aufmerksam gemacht werden. Ferner ist die Zulassung von Schulbüchern unter dem Gesichtspunkt zu überprüfen, ob Individuen, Gesellschaften und Kulturen marginalisiert oder abgewertet werden; ethnozentrische Lehrinhalte müssen ausfindig gemacht und korrigiert werden.

Ein Desiderat wäre auch die Erarbeitung von unterrichtspraktischen Handreichungen, in denen interkulturelle Aspekte als integraler Bestandteil der (beruflichen) Ausbildung konkretisiert werden. Für die Volksschule wurde in der Westschweiz ein entsprechendes Instrument geschaffen. «Odyssea» (Perregaux, 1994) und «Kaleydo» (Perregaux, 1994) sind als Arbeitsinstrumente gedacht, die zur multikulturellen Offenheit im Rahmen des konkreten Schulalltags einen Beitrag leisten wollen. Sie liefern neben Hintergrundinformation auch unterrichtspraktische Vorschläge. «Odyssea» wurde für die italienischsprachige und für die deutschsprachige Schweiz adaptiert.⁴¹

Für spät immigrierte Jugendliche der Sekundarstufe I wurde in der Deutschschweiz das Sprachlehrmittel «Kontakt 1» und «Kontakt 2» (Ambühl-Christen; Neugebauer; Nodari, 1994 und 1996) entwickelt. Dieses Lehrmittel wird mangels eines entsprechenden Angebots auch in vielen Kurs- und Brückenangeboten der Sekundarstufe II eingesetzt.

Sprachlehrmittel für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

«Kontakt 1» ist ein Sprachlehrmittel für Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen, die in der Deutschschweizerschule der Sekundarstufe I Deutsch lernen müssen. Kennzeichnend für die Zielgruppe und für den Unterricht ist die grosse Heterogenität, sowohl was die Herkunft und die Lebensläufe der Schülerinnen und

⁴⁰ So kann z.B. anhand des sozialen Konstrukts «Familie» gezeigt werden, wie kulturabhängig dieser Begriff ist und wie sich die Vorstellung davon, was eine typische Familie ist, im Laufe der Zeit gewandelt hat. Je nach historischem und soziokulturellem Kontext wird Familie wieder anders definiert und es herrschen (in ein und derselben Gesellschaft!) unterschiedliche Vorstellungen darüber, was eine Familie ist, so z.B. die Kernfamilie, Grossfamilie, alleinerziehende Eltern, der Ein-Kind-Haushalt usw. – Dies bezieht sich selbstverständlich auch auf andere Begriffe, die die Wahrnehmung beeinflussen.

⁴¹ C. Perregaux; K. Bezzola (1996); C. Perregaux; C. Nodari (1998). Ebenfalls ein praktischer Ratgeber für den Umgang mit mehrsprachigen Klassen ist das Buch von P. R. Portmann-Tselikas (1998).

Schüler anbelangt als auch in bezug auf die schulischen Rahmenbedingungen des Unterrichts.⁴²

Der Folgeband «Kontakt 2» ist ein «Sprachlehrmittel für Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren mit Grundkenntnissen der deutschen Hochsprache. «Kontakt 2» wendet sich zwar an fremdsprachige Jugendliche, aber nicht ausschliesslich – auch deutschsprachige Jugendliche, insbesondere der unteren Leistungsstufen, können mit «Kontakt 2» arbeiten und damit die meisten Lehrplanvorgaben der Oberstufe im Bereich Sprache erfüllen.»⁴³

Für den Unterricht mit erwachsenen Migranten und Migrantinnen hat die italienische Stiftung ECAP Pionierleistungen erbracht und seit den 70er-Jahren ein Lehrwerk für Deutsch als Zweitsprache in verschiedenen überarbeiteten Fassungen produziert. Dieses Lehrmittel ist zwar bei der ECAP-Stiftung frei erhältlich, es hat aber nicht die gewünschte Verbreitung gefunden. Für die Migros-Klubschulen wurde in den ausgehenden 80er-Jahren ebenfalls ein Lehrmittel für Deutsch als Zweitsprache produziert, das aber nur innerhalb der Migros-Klubschulkurse eingesetzt werden kann. Eine weitreichendere Verbreitung fand das von der Caritas-Luzern herausgegebene Lehrmittel «Grüezi – sprechen Sie Deutsch?», das insbesondere für Flüchtlinge entwickelt wurde (Abderhalden, 1989).

Im Frühling 2000 wird von Klett-Schweiz ein zweitsprachliches Lehrmittel für Erwachsene unter dem Titel «Deutsch in der Schweiz» herausgegeben. Damit werden Deutsch lernende Erwachsene der Anfängerstufe mit einem Lehrmittel lernen können, in dem die Realität der Schweiz und nicht diejenige Deutschlands dargestellt wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Gängige Lehrmittel, die auf der Sekundarstufe II eingesetzt werden, sollten einer Analyse in Bezug auf Ethnozentriertheit und Monolingualität unterzogen werden. Mit der Analyse sollten gleichzeitig auch Anforderungskriterien für Lehrmittelschaffende formuliert werden, sodass in Zukunft interkulturelles Lernen bei der Überarbeitung oder Neuentwicklung von Lehrmitteln berücksichtigt wird.
2. Ein Handbuch zur interkulturellen Bildung auf der Sekundarstufe II könnte dazu beitragen, dass Lehrpersonen diesen Aspekt in ihren Unterricht einfließen lassen, auch wenn das eingesetzte Lehrmittel diese Themen noch nicht enthält.
3. Für bestimmte Berufsausbildungen, in denen die sprachlichen Kompetenzen sehr wichtig sind, könnten berufsorientierte Materialien zur fachsprachlichen Förderung entwickelt werden, mit denen fremdsprachige Auszubildende ihren Voraussetzungen gemäss lernen können.

⁴² E. Ambühl-Christen; C. Neugebauer; C. Nodari (1994).

⁴³ E. Ambühl-Christen; C. Neugebauer; C. Nodari (1996).

4. In allen Sprachregionen müsste abgeklärt werden, ob für neu eingereiste Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren ein spezielles Zweitsprachlehrmittel entwickelt werden sollte.

6.3 Aus- und Weiterbildung

Dem Aspekt der Integration fremdsprachiger Jugendlicher muss selbstverständlich auch im Aus- und Weiterbildungsangebot für die Lehrkräfte Rechnung getragen werden. Der Umgang mit fremdsprachigen Jugendlichen stellt für Lehrpersonen an Berufsschulen und in den Lehrbetrieben eine Herausforderung dar, die teilweise neue Kompetenzen in der interkulturellen Kommunikation und in der (Zweit-)Sprachdidaktik erfordert. Das entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebot muss deshalb den Anforderungen gemäss ausgebaut werden. Auch der Austausch von Lehrpersonen ist ein wichtiger Bestandteil einer aktualitätsbezogenen Lehrerweiterbildung. Kontakte, die sich aus dem Austausch von Lehrpersonen ergeben, erleichtern die Verwirklichung von Schulpartnerschaften und Austauschprojekten und fördern u.a. auch die interkulturelle Kompetenz.

6.3.1 Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen der Sekundarstufe II⁴⁴

Wie bereits dargestellt werden Lehrpersonen im Unterricht mit mehrsprachigen Jugendlichen mit neuen didaktischen Fragen konfrontiert. Probleme bei interkulturellen Begegnungen mit fremdsprachigen Jugendlichen können aber auch daraus resultieren, dass Lehrkräfte und Lernende verschiedene Vorstellungen über Handlungsweisen, Werte und Normen haben. Diese Vorstellungen sind kulturell geprägt und müssen reflektiert werden. In den Bereich des interkulturellen Wissens gehört zum Beispiel das Bewusstsein der Lehrkräfte, dass es so etwas wie «normale» Verhaltensweisen, «normale» Einstellungen oder «normale» Werte nicht gibt. Menschliches Handeln im weitesten Sinne ist immer kulturell geprägt. Interkulturelles Lernen beginnt beim Erkennen der eigenen Normen für Verhaltensweisen, beim Reflektieren der eigenen Einstellungen und bei der Bewusstwerdung der eigenen Werte. Erst wer das Eigene gut kennt, kann das Andere als anders erkennen und in einen interkulturell konstruktiven Dialog treten.

⁴⁴ Mit Lehrpersonen der Sekundarstufe II sind hier alle Lehrerinnen und Lehrer der allgemein bildenden Fächer der Berufsschulen sowie alle Lehrpersonen aller Fächer in den allgemein bildenden Schulen gemeint. Selbstverständlich hat auch die Weiterbildung der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I eine wichtige Funktion für die Integration fremdsprachiger Jugendlicher. Im Rahmen dieser Studie kann auf diesen Aspekt nicht eingegangen werden, verschiedene Aus- und Weiterbildungsangebote sind jedoch unter <http://edkwww.unibe.ch> abrufbar.

Untersuchungen im Bereich der Ausbildung von Primarlehrkräften haben gezeigt, dass nach wie vor wenige Ausbildungsinstitutionen interkulturelles Lernen als festen Bestandteil des Ausbildungscurriculums anbieten. Das bedeutet, dass in Bezug auf die Wahrnehmung von kulturellen Werten, Einstellungen und Verhaltensformen bei Lehrpersonen auf der Primarstufe trotz vielfältiger Bemühungen (Kompaktwochen während der Ausbildung, Weiterbildungskurse, Publikationen) ein Nachholbedarf besteht.⁴⁵

Für die Ausbildung der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I und II stehen keine entsprechenden Untersuchungen zur Verfügung. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass auf dieser Stufe ein ähnlicher Nachholbedarf besteht. Das Bedürfnis nach Weiterbildung in diesem Bereich wurde allerdings in verschiedenen Institutionen erkannt. Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) bietet zum Beispiel modulare praxis- und problemorientierte Fort- und Weiterbildungskurse für Lehrkräfte in Anlehrklassen, Stützkursen und Klassen mit besonderen Bedürfnissen an, die auf den Unterricht mit fremdsprachigen Jugendlichen vorbereiten.⁴⁶ Diese Weiterbildung im Baukastensystem hat den Vorteil, dass spezielle Kenntnisse (z.B. über Reflexion über ethnozentrische Denk- und Sichtweisen, Konfliktmanagement, Erst- und Zweitspracherwerb, Kenntnisse zur Fremdsprachendidaktik, Fragen zum Sprachgebrauch, Fragen zur Migration und Enkulturation, usw.) je nach Anforderungen und Bedürfnissen ausgewählt und entsprechende Kenntnisse erworben werden können.

Grundkurs «Lernen in einer neuen Kultur und Sprache»

Ziele

Dieser Grundkurs beschäftigt sich hauptsächlich mit der Frage, wie man das Lernen von Schülern mit einem unterschiedlichen soziokulturellen und sprachlichen Hintergrund unterstützen kann. Die Kursteilnehmenden sollen sich mit den vier Lernbereichen *Migration und interkulturelle Kommunikation, Wertsysteme und Haltungen, Sprache, Methodik und Didaktik* befassen. Ausserdem sollen Unterrichtsvorhaben geplant, umgesetzt und ausgewertet werden.

Inhalte

- Lernen in einer neuen Kultur und Sprache: Interkulturell verschiedene Grundeinstellungen zum Lernen und Lehren (z.B. allgemeine Attributionsunterschiede, Werthaltungen zum schulischen Lernen, Definition von Autoritätsverhältnissen im Lehr-/Lernprozess, usw.).

⁴⁵ Siehe dazu: H. Lehmann (1996); C. Allemann-Ghionda; C. de Goumoëns; C. Perregaux (1998); A. Lanfranchi; C. Perregaux; B. Thommen (demn.).

⁴⁶ Siehe dazu: G. Kübler; H. Stricker; H. Winterberger (1998). Als «Klassen mit besonderen Bedürfnissen» werden hier «Klassen mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen Lehtöchtern und Lehrlingen» bezeichnet.

- Auswirkungen von Lücken in der schulischen Sozialisation und des Ausfalls von schulischen Systemen.
- Modelle und Untersuchungen zur Integration von Schülern aus anderen Kulturkreisen.
- Zusammenhang zwischen Sprache und Denken; Sprachbewusstsein, Sprachvergleich.
- Mögliche Auswirkungen einer sprachlich erschwerten Kommunikation (z.B. auf den sozialen Umgang, die Motivation, die Lernaktivitäten, usw.).
- Aussersprachliche Möglichkeiten zur Unterstützung des Lernens (z.B. Einsatz von Mitteln der visuellen Unterstützung, multimediale Mittel, problemzentriertes Lernen, usw.).
- Förderung der Sprachkompetenz im Unterricht (z.B. Tutoren-Systeme, reziprokes Lehren von Text, Zusammenarbeit mit Deutschlehrern, usw.).
- Migration, Identität und Fremdheit
- Rechtliche Aspekte
- Lehr- und Unterrichtsmittel

Kontaktstelle

Schweizerisches Institut für Berufspädagogik
Kirchlindachstrasse 79
Postfach 637
3052 Zollikofen
Tel. 031/323 76 11
Fax 031/323 77 77

Das Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich bietet in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen für Berufsschullehrer und -lehrerinnen einen Aufbaulehrgang «Pädagogik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache» an, der Lehrkräfte auf den Umgang mit heterogenen Klassen vorbereitet bzw. ihnen die Möglichkeit gibt, ihr Wissen zu vertiefen.

Aufbaulehrgang: Pädagogik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache

Zielgruppe

Lehrkräfte, die bereits einen Lehrgang Deutsch als Fremdsprache absolviert haben und sich noch weiter qualifizieren wollen und die erworbenes Wissen und Können vertiefen und ergänzen wollen.

Angeborene Kursmodule

- Erweiterte Lehr- und Lernformen (Werkstatt- und Projektunterricht/Planspiel)
- Unterrichtspraxis im Brennpunkt (zielorientiert korrigieren/klare Anweisungen erteilen/den Lernaltersanteil erhöhen/den Lernenden mehr Autonomie einräumen)
- Animation im Deutschunterricht für Fremdsprachige (Lockerungsübungen/Gromolosprache/Reden und Rhythmus/Sprechübungen/Szenische Lesung/Improvisationsarbeit)

- Suggestopädie und Ganzheitliches Lernen (Suggestopädischer Kreislauf/Theoretische Grundlagen des Ganzheitlichen Lernens/Elemente des suggestopädischen Unterrichts/Anwendung auf den eigenen Unterricht/Möglichkeiten und Grenzen/Kombination mit anderen Methoden)
- Binnendifferenzierung in heterogenen Klassen (Ursachen und Formen der Heterogenität/Mit offenen Aufgaben und variierten Unterrichtsverfahren auf unterschiedliche Zielsetzungen, Interessen und Lernvoraussetzungen eingehen)
- Vertiefung interkultureller Ansätze (Integration durch Emanzipation/Einbezug der Muttersprache/Handlungsorientierung/Dialogförderung/Nachbarschaftsorientierung)

Kontaktstelle

Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich
Abteilung Berufspädagogik
Ausstellungsstrasse 80
8005 Zürich
Tel. 01/273 19 39
Fax 01/273 19 15

Auf der Ausbildungsebene ist im Kanton Zürich ein spezielles universitäres Curriculum für angehende Sprachlehrkräfte der Berufsschulen eingerichtet worden: das Höhere Lehramt in neusprachlichen Fächern. Im Rahmen dieser didaktischen Ausbildung wird unter anderem auch ein Semesterkurs für Deutsch als Zweitsprache angeboten. Ein ähnliches Angebot für Französisch als Zweitsprache bietet in Neuchâtel das Pädagogische Seminar für die angehenden Sprachlehrkräfte an. Diese Einrichtungen zeigen, dass das Bedürfnis an didaktischem Wissen und unterrichtspraktischen Anregungen in der Zweitsprachdidaktik durchaus vorhanden ist.

Der Aufenthalt in einem anderssprachigen Landesteil der Schweiz oder im Ausland trägt erwiesenermassen zu einer Auseinandersetzung mit anderen Sprach- und Kulturräumen, aber auch mit der eigenen Identität bei. In ihren «Empfehlungen zur Förderung des nationalen und internationalen Austausches im Bildungswesen» weist die EDK (1995) darauf hin, «den nationalen und internationalen Austausch im Bildungswesen aus staats- und europapolitischen Erwägungen zwischen den Sprachregionen unseres Landes und mit dem Ausland zu fördern und dadurch zur gegenseitigen Achtung und Verständigung beizutragen», und empfiehlt den zuständigen kantonalen Behörden, «den Austausch mit anderen Sprachregionen und dem Ausland als Bestandteil des Unterrichts an den Volks- und Mittelschulen sowie der Berufsbildung der Lehrlinge und auch der Ausbildung und Berufsausübung der Lehrpersonen dieser Stufen und Schultypen zu betrachten [...]».⁴⁷

⁴⁷ Siehe: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Empfehlungen und Beschlüsse. Dossier 36A. Bern, 1995, S. 173.

Insbesondere im Rahmen der Fremdsprachendidaktik hat sich der Austausch im Sinne von projektorientiertem, authentizitätsbezogenem Unterricht sowohl im In- und Ausland bewährt. Es ist auch sinnvoll, dass Lehrpersonen anderer Fächer dazu ermuntert werden, sich daran zu beteiligen. Austauschprojekte sind zwar mehrheitlich in Lehrplänen verankert worden, tatsächlich wird aber noch ungenügend davon Gebrauch gemacht. Das bedeutet vielleicht auch, dass viele Betroffene noch zu wenig über bestehende Möglichkeiten wissen. Hier muss sichergestellt werden, dass ein kontinuierlicher Informationsfluss stattfindet.

Für den Bereich des Lehreraustausches ist die Koordinations- und Fachstelle «ch-Jugendaustausch» in Solothurn zuständig. Sie bietet neben Schüler-, Jugend- und Lehreraustausch auch Lehrlingen die Möglichkeit, an Austauschprogrammen teilzunehmen.⁴⁸ Die Erfahrung in einer anderen Kultur (d.h. in einem anderen Landesteil und in einem anderen Betrieb) erweitert die Wahrnehmung, lässt eigene Standpunkte relativieren und macht somit offen für Neues. So kann auch der Austausch von Lehrlingen bzw. Auszubildenden zur interkulturellen Kompetenz aller Jugendlichen beitragen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Die Zielsetzung «interkulturelle Kommunikationskompetenz» darf nicht auf die Zielgruppe «fremdsprachige Jugendliche» reduziert werden. Es handelt sich um eine Zielsetzung, die alle Beteiligten (d.h. alle Lehrpersonen, alle Jugendlichen, alle Eltern, alle Behördenmitglieder) betrifft.
2. Die Fachbereiche «interkulturelles Lernen» und «Zweitsprachdidaktik» müssen in der Weiterbildung insbesondere auf der Ebene der Mittelschulen stärker vertreten sein. Dies kann in Form von Weiterbildungskursen oder in schul- bzw. betriebsinternen Weiterbildungsprojekten geschehen.
3. Die Fachbereiche «interkulturelles Lernen» und «Zweitsprachdidaktik» müssen in der Ausbildung von Lehrpersonen aller Schultypen angemessener berücksichtigt werden. Eine Erhebung der Massnahmen in den Ausbildungsinstitutionen würde darüber Klarheit schaffen, inwieweit diese Fachbereiche bereits implementiert sind.
4. Der Austausch von Lehrpersonen und von Auszubildenden müsste sich vom Image «nur für Interessierte an Schulfremdsprachen» lösen. Austausch sollte als eine heute mehr denn je unabdingbare interkulturelle Erfahrung verstanden und dementsprechend propagiert werden.

⁴⁸ Kontaktadresse: ch-Jugendaustausch, Hauptbahnhofstrasse 2, 4501 Solothurn, Tel. 032/625 26 80, Fax 032/625 26 88.

6.3.2 Weiterbildungskurse für Ausbilderinnen und Ausbilder⁴⁹

Kommunikationsprobleme sind überall dort unvermeidlich, wo Menschen aus unterschiedlichen ethnischen, kulturellen, gesellschaftlichen oder beruflichen Umfeldern zusammentreffen – was in modernen Gesellschaften, in der die Menschen zunehmend mobiler werden, immer häufiger der Fall ist. Das Wissen um kulturell abhängige und folglich unterschiedliche Denk-, Sicht- und Handlungsweisen erleichtert dem Lehrmeister oder der Berufsberaterin, interkulturelle Missverständnisse zu erkennen, Stereotype aufzulösen, Vorurteile abzubauen und demzufolge im Interesse aller Beteiligten kompetenter zu handeln. Generell gesehen gelten hier die gleichen argumentativen Aspekte wie in Kapitel 6.3.1. Bei der Aus- und Weiterbildung von Ausbildern und Ausbilderinnen sind neben dem Aspekt der interkulturellen Kommunikationskompetenz auch die Sprachpflege zu berücksichtigen.

Die Diglossiesituation⁵⁰ in der Deutschschweiz erschwert in gewissem Masse sowohl die Motivation zum Spracherwerb als auch den Zugang zur Zielsprache. Die Lernenden müssen in der Schule Hochdeutsch⁵¹ lernen, denn das ist die Sprachform der Bildung. Sämtliche schriftlichen Prüfungen, sämtliche Fachtexte sind auf Hochdeutsch verfasst; die Bewertung der schulischen Leistungen stützen sich aufs Hochdeutsche. Im ausserschulischen und beruflichen Alltag sowie auch in gewissen Lernsituationen wird jedoch die Mundart benützt. Dies verlangt nicht nur einen Mehraufwand an Lernleistung, sondern raubt auch dem Lernenden die Möglichkeit, das im Unterricht erlernte Wissen und Können anzuwenden. Es ist hier unmissverständlich festzuhalten, dass sprachliche Fördermassnahmen innerhalb von speziellen Lektionen wenig bringen, wenn nicht auch vonseiten der Ausbilder und Ausbilderinnen die Bereitschaft vorhanden ist, mit fremdsprachigen Jugendlichen Hochdeutsch zu sprechen. Hier scheint eine Sensibilisierung und ein Umdenken dringend notwendig zu sein. Wichtig ist dabei ein bewusster Umgang mit Sprache, d.h. die Ausbilder und Ausbilderinnen sollten sich ihrer Sprachwahl bewusst sein und Rücksicht nehmen auf die Situation

⁴⁹ Ausbilder und Ausbilderinnen gilt hier als Sammelbegriff für Lehrmeister und Lehrmeisterinnen, für Berufsberater und Berufsberaterinnen sowie für Lehrpersonen an den Berufsschulen, die den Fachunterricht erteilen.

⁵⁰ Mit Diglossiesituation wird in der Deutschschweiz die Situation bezeichnet, dass zwei Varianten des Deutschen (Standardsprache und Mundart) nebeneinander existieren. Die beiden Sprachen werden unterschiedlichen sozialen Funktionen und Kontexten zugeordnet. Sprecher in einer Diglossiesituation müssen mehr als nur ein grammatisches System kennen, um ihre täglichen Handlungen zu verrichten, aber jeder Code wird nur einzeln gebraucht und nicht gemischt. – So müssen fremdsprachige Jugendliche in der Deutschschweiz nicht nur die (grammatischen und sozialen) Regeln für die Mundartverwendung kennen, sondern auch die (sich unterscheidenden grammatischen und sozialen) Regeln für das Hochdeutsche kennen und anwenden können.

⁵¹ Die Hochsprache der Deutschschweiz gilt als eine Variante des Deutschen. Beim Duden-Verlag ist ein Wörterbuch erschienen, das die Besonderheiten der in der Deutschschweiz gesprochenen und geschriebenen Hochsprache erfasst. (Wie sagt man in der Schweiz? Duden-Verlag, Mannheim, Wien, Zürich 1989.)

fremdsprachiger Jugendlicher. Konkret bedeutet dies: Wo sinnvoll, sollte Hochdeutsch nicht nur gelesen, sondern auch gesprochen werden.

Gemäss einer Auskunft der Direktion der Baugewerblichen Berufsschule Zürich sind viele Ausbildner und Ausbilderinnen gezwungen, die Lehrmittel für ihren Fachbereich selbst zu schreiben. Vielen fällt diese Aufgabe nicht leicht und sie wären für eine Unterstützung ihrer Sprachkompetenzen sehr dankbar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Die Entwicklung der interkulturellen Kommunikationskompetenz muss in den Berufsschulen und in den Betrieben als eine wichtige Voraussetzung für ein produktives Lern- und Arbeitsklima erkannt werden. Dieses Ziel kann erreicht werden mit entsprechenden Empfehlungen bzw. Informationen an die Schulen und Betriebe gekoppelt mit einem entsprechenden Weiterbildungs- und Unterstützungsangebot.
2. Eine Sensibilisierungskampagne in der Deutschschweiz könnte dazu beitragen, dass Ausbilderinnen und Ausbilder sowie auch die Bevölkerung allgemein vermehrt Hochdeutsch sprechen mit Personen, die den Dialekt nicht verstehen. Die Argumente für einen differenzierten Gebrauch von Mundart und Hochsprache sollten vor allem die Nützlichkeit für alle Deutschsprachigen und für die Schweiz als vielsprachiges Land hervorheben.
3. Deutschkurse für Ausbilder und Ausbilderinnen in der Deutschschweiz könnten dazu beitragen, dass Hochdeutsch im Unterricht häufiger und korrekter gebraucht wird. Zudem könnten die Ausbilderinnen und Ausbilder in der Produktion ihrer eigenen Fachlehrmittel sprachlich unterstützt werden.

6.4 Die Professionalisierung im Fachbereich Zweitsprachdidaktik

Sämtliche beschriebenen didaktischen Massnahmen in Bezug auf die Lehrpläne, Lehrmittel und Aus- und Weiterbildung sind wichtige Beiträge zur Optimierung der Lehr- und Lernbedingungen aller Jugendlichen und insbesondere der fremdsprachigen. Im Bereich der Zweitsprachdidaktik sind jedoch noch weiterreichende Massnahmen nötig, um eine den Anforderungen unserer Schulqualität und Ausbildungstradition angemessene Professionalisierung zu erreichen.

Es ist bekannt, dass in vielen öffentlichen und privaten Schulen Deutschunterricht für Fremdsprachige erteilt wird. Eine evaluative Studie zum Erfolg solcher Sprachkurse ist uns allerdings nicht bekannt. Interessant wäre es zu wissen, in welchem Verhältnis der Unterrichtsaufwand mit den sprachlichen Fortschritten und mit den sprachlichen Bedürfnissen der Jugendlichen steht. Erfahrungsgemäss helfen allgemein sprachliche

Kurse den neu zugezogenen Jugendlichen, sich zielgerichtet und effizient in die Ortssprache einzuarbeiten und eine Kommunikationsfähigkeit für den Alltag aufzubauen. Sobald aber weiterreichende, ausbildungsorientierte Sprachkenntnisse erforderlich sind, vermögen allgemein sprachliche Kurse insbesondere auf der Fortgeschrittenenstufe nicht, den effektiven Bedürfnissen der Jugendlichen zu genügen. Nicht selten steht dann einem grossen Engagement sowohl seitens der Behörden und Lehrenden als auch seitens der Jugendlichen ein eher enttäuschender Erfolg gegenüber. Viele Jugendliche mit Grundkenntnissen der Ortssprache erreichen anscheinend trotz intensivem Sprachlernen und vielen Unterrichtsstunden das erwartete bzw. das für ein schulisches Weiterkommen notwendige Niveau nicht. Aufnahmen z.B. in die Mittelschule werden verweigert, Aufnahmeprüfungen werden nicht bestanden, Lehrstellen bleiben verschlossen.

Der Grund für solche Misserfolge kann nicht allein in den so genannten mangelhaften Kenntnissen der Ortssprache oder am mangelhaften Sprachlernvermögen der fremdsprachigen Jugendlichen liegen. Denn es gibt erfahrungsgemäss auch sehr viele positive Sprachlernbiografien, die unter vergleichbaren Umständen verlaufen sind. Im Rahmen dieser Studie ist es nicht möglich, diesen Sachverhalt genauer zu untersuchen und Faktoren des Sprachlernerfolges herauszuarbeiten. Dies könnte ausschliesslich ein breit angelegtes Forschungsprojekt leisten. Es ist aber möglich, einige wichtige Voraussetzungen festzuhalten, die auf den Spracherwerbsprozess einen entscheidenden Einfluss nehmen. Im Folgenden werden diese kurz dargestellt.

6.4.1 Zur Didaktik der Zweitsprache

Viele Lehrpersonen der Sekundarstufe II, die die Ortssprache als Zweitsprache unterrichten, sind Native-speakers⁵² und ausgebildete Lehrpersonen. Ihre sprachdidaktische Ausbildung bezieht sich in der Regel auf den Erst- und Fremdsprachenunterricht. Eine spezifische Ausbildung in der Didaktik der Ortssprache als Zweitsprache ist – wie in Kapitel 6.3 dargestellt – an Lehrerbildungsinstituten, an Schweizer Hochschulen und an Fachschulen erst seit wenigen Jahren meist in Form von fakultativen Weiterbildungskursen möglich. Für die Mehrzahl der Lehrpersonen bedeutet dies, dass die Professionalisierung ihrer Eigeninitiative überlassen bleibt. Obschon sich viele Sprachlehrkräfte im Eigenstudium und in spezifischen Kursen weiterbilden und die Weiterbildungsinstitutionen diesem Bedürfnis Rechnung tragen, bleibt die Professionalisierung im Bereich des Zweitsprachenunterrichts ein Problem. Auf der einen Seite sind die einschlägigen schweizerischen Publikationen zur Zweitsprachdidaktik noch rar. Die Lehrpersonen müssen daher mit Handbüchern aus dem Ausland vorlieb nehmen und das darin vermittelte Wissen bzw. die didaktischen Ansätze auf die

⁵² Ein Native-speaker ist jemand, der eine Sprache als Erstsprache im Kindesalter erworben hat und ein kompetenter Sprecher dieser Sprache ist.

schweizerische Realität ummünzen. Auf der anderen Seite mangelt es an der Anerkennung des Fachbereiches «Zweitsprachdidaktik». Solange die Institutionen für die Lehrpersonenausbildung und die Universitäten der Didaktik der Zweitsprache keinen angemessenen Status in Lehre und Forschung einräumen, solange wird der Fachbereich nicht als notwendige und anerkannte Disziplin wahrgenommen und bleibt damit das Anliegen besonders engagierter Personen. Das bedeutet: Besonders interessierte Studierende befassen sich im Rahmen von Seminar- und Lizentiatsarbeiten mit Fragen zum Zweitspracherwerb; besonders sensibilisierte Direktionen von Bildungsinstitutionen führen einen Weiterbildungskurs zur Zweitsprachdidaktik ein; besonders engagierte Lehrpersonen studieren die didaktische Literatur und besuchen Kurse; einige von ihnen werden selbst Kursleiter. Unter diesen Umständen kann sich eine Etablierung des Fachbereichs «Zweitsprachdidaktik» nur mühsam anbahnen, sie ist aber in der heutigen Situation unabdingbar.⁵³

6.4.2 Fachsprachenkurse

Eine kürzlich abgeschlossene Seminararbeit im Fach «Deutsche Sprache» an der Universität Bern (Zahnd, 1998) zeigt auf, dass in der Deutschschweiz wenige Fachsprachenkurse (sowohl an den Universitäten und öffentlichen Institutionen wie auch an privaten Sprachschulen) angeboten werden (und didaktische Kursangebote zum Fachsprachenunterricht praktisch inexistent sind). Spezielle Förderungen im Bereich der Sprache sind sicher sinnvoll, doch allgemein sprachliche Fördermassnahmen können allein kaum zu dem erwarteten (sprachlichen) Lernerfolg führen. Die rasante Entwicklung vor allem der Technik bringt es mit sich, dass Fachtexte komplexer werden und damit immer höhere Abstraktions- und Sprachleistungen verlangen. Es wäre also sinnvoll, wenn in speziellen Sprachkursen vermehrt fachsprachliche Kompetenzen geschult werden, das bedeutet, dass die Lernenden sich die Strategien aneignen müssen, wie sie komplexe Fachtexte verstehen können. Dies kann in Form von Fachsprachenunterricht (Elektronik, Handelskorrespondenz usw.) stattfinden. Sprachförderung kann aber noch effizienter im Fachunterricht selbst stattfinden, vorausgesetzt die Fachlehrperson besitzt das nötige Bewusstsein und sprachdidaktische Wissen. Fachsprachlicher Unterricht bedingt demnach auch, dass Ausbilderinnen und Ausbilder diesbezüglich geschult werden.

⁵³ Einen grossen Beitrag hierzu leisten die verschiedenen Vereine von Lehrpersonen, die sich seit Mitte der 80er-Jahre gebildet haben, wie z.B. der «Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache» (AK-DaF 1986), der Verein der «Lektoren und Lektorinnen für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz» (Ledafids 1988), der Verein der «Aargauischen Lehrkräfte für Fremdsprachige» (ALF 1987).

6.4.3 Nutzung vorhandener Sprachlernressourcen

Fremdsprachige Jugendliche werden in Bezug auf das Sprachlernen oft unterfordert. Die landläufige Annahme, dass bestehende Fehler im Deutschen zuerst behoben werden müssen, bevor andere Lerninhalte vermittelt werden können, zeugt von einem eher unprofessionellen Verständnis darüber, wie Sprachlernprozesse ablaufen und über welche produktiven Strategien Sprachlernende verfügen. Die fehlende Berücksichtigung der erstsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten und die damit verbundene Vernachlässigung vorhandener sprachlicher Ressourcen wirkt tatsächlich lernhemmend. Neu zugezogene Jugendliche werden allzu oft wie weisse Blätter behandelt, die nun am neuen Ort von Grund auf alles neu lernen müssen und zwar Schritt für Schritt und gemäss einer imaginären (meist grammatikalischen) Progression vom Einfachen zum Schwierigen. Dies ist eine weit verbreitete Einstellung der Lehrpersonen und Schulbehörden. Sie wirkt aber lernhemmend und hat unter anderem auch mit mangelnder Professionalisierung zu tun.⁵⁴ Dass fremdsprachige Jugendliche zum Teil ausgezeichnete Sprachlernende sind, bestätigen zum Beispiel Kurskonzepte im Kanton Tessin. In Vorbereitungskursen zur Berufslehre lernen fremdsprachige Jugendliche (vor allem aus dem ehemaligen Jugoslawien) nicht nur die Ortssprache, Italienisch, sondern fast gleichzeitig auch Französisch und Englisch. Natürliche Strategien des Spracherwerbs werden hier zum Vorteil der fremdsprachigen Jugendlichen mit Erfolg genutzt und es wird den Lernenden mehr zugetraut, als dies aus einer monolingualen und schulisch geprägten fremdsprachdidaktischen Sicht möglich erscheint.

6.4.4 Sprachdiplome

Prüfungen und Abschlussdiplome sind ohne Zweifel wichtige Motivationsfaktoren für das Lernen. Für die deutsche bzw. französische Sprache bestehen spezifische Diplome, die von deutschen bzw. französischen Institutionen, wie zum Beispiel dem Goethe-Institut bzw. der Alliance française, ausgestellt werden. Auch in der Schweiz können diese Diplome (meist in privaten Schulen) erlangt werden. Für Jugendliche und für viele Erwachsene sind diese Diplome aber wenig erstrebenswert, denn sie haben in der Schweiz nicht den Stellenwert und die Anerkennung wie im Ausland. Es wäre daher ein grosser Vorteil, wenn schweizerische Sprachprüfungen für Deutsch, Französisch und Italienisch als Zweitsprachen bestehen würden: Für Fremdsprachige in Ausbildung wäre es ein wichtiger Motivationsfaktor, für die Lehrpersonen und Institutionen ein Referenzpunkt und für den Fachbereich Zweitsprachdidaktik ein weiterer Anerkennungsfortschritt.

⁵⁴ Zu den Auswirkungen einer monolingualen Sprachdidaktik auf das Selbstkonzept von zweisprachigen Lernenden siehe: R. Müller (1997).

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Die Didaktik der Ortssprache als Zweitsprache muss in den Ausbildungsgängen von Lehrpersonen den angemessenen Stellenwert erlangen. Mittelfristig ist anzustreben, dass sich vor allem die zukünftigen Pädagogischen Hochschulen dieses Faches annehmen und dass die Didaktik der Ortssprache als Zweitsprache zum festen Bestandteil der Lehrpersonenausbildung aller Schulstufen zählt. Ebenso sollte das Wissen über Spracherwerbsprozesse, über die Möglichkeiten und Bedingungen des Zweitspracherwerbs, über sprachliche Progressionen und erreichbare zweitsprachliche Niveaus zur Grundausbildung von Lehrpersonen aller Stufen gehören.
2. Sprachschulung sollte nicht nur ein Anliegen des Sprachunterrichts sein. Spracherwerb und Sprachlernen finden in allen Fächern statt. Demzufolge sollten Auszubildende und Auszubildende befähigt werden, ihren Unterricht auch im Hinblick auf die fachsprachliche Förderung zu gestalten. Dies ist angesichts der immer komplexer werdenden Texte auch für einsprachige Lernende von Vorteil.
3. Mittelfristig könnten Handbücher zur Didaktik der Ortssprache bzw. der Fachsprachen entwickelt werden. Diese würden dazu beitragen, den Stand der didaktischen Diskussion zu dokumentieren und die Professionalisierung der Lehrpersonen zu unterstützen.
4. An den Hochschulen sollte die Erforschung des Zweitspracherwerbs vorangetrieben werden. Fragen zur sprachlichen Progression und zu erreichbaren Niveaus, zum Zusammenspiel von natürlichem und gesteuertem⁵⁵ Spracherwerb, zur Zweitsprachdidaktik, zur Lehrwerkentwicklung, zur Effizienz von Sprachkursen müssen wissenschaftlich erforscht werden, damit auch in der Schulpraxis Fortschritte erzielt werden können.
5. Mittel- bis langfristig könnten schweizerische Sprachdiplome dazu führen, dass sich Lehrende und Lernende gezielter mit der Ortssprache auseinandersetzen und dass Sprachanforderungen nicht pauschal und willkürlich verlangt werden.

Exkurs II: Vom Idealbild der homogenen Lerngruppe zur Wahrnehmung und Nutzung der Vielfalt

Wenn Lehrwerkschaffende oder Lehrplanverantwortliche von einer Schulklasse sprechen, dann denken sie in Bezug auf die Lernenden in der Regel an eine altersmässig homogene Klasse von Lernenden, in der alle die Ortssprache als Erstsprache sprechen, alle mehr oder weniger den gleichen Wissenshintergrund haben, alle mehr oder weniger gleich begabt sind, alle sich mehr oder weniger sozial angemessen verhalten, alle mehr oder weniger den gleichen sozialen Hintergrund haben. Es gibt zwar Unterschiede in der Grösse und in der Haarfarbe, aber die haben mit Lernen nichts zu tun.

⁵⁵ Unter «gesteuertem Spracherwerb» versteht man z.B. den in der Schule geförderten Spracherwerb, wie z.B. Französisch in der Deutschschweiz und im Tessin bzw. Deutsch in der Westschweiz.

Lehrwerkschaffende und Lehrplanentwickler, aber auch Schulpolitiker, Pädagoginnen usw. haben ein Idealbild davon, wie eine Klasse aussieht. Dieses Idealbild ist nichts anderes als die Synthese verschiedener Erfahrungen mit Schulklassen und die Projektion des eigenen (Welt-)Bildes. Obschon Lehrpersonen täglich konfrontiert sind mit einer wirklich vorhandenen Klasse, unterliegen auch sie diesem Idealbild. Entsprechen mehrere Schülerinnen und Schülern nicht den zentralen Parametern ihres Idealbildes, werden sie als Störfaktoren identifiziert und das Unterrichten wird in einer solch heterogenen Klasse als sehr schwierig qualifiziert.

Das Idealbild einer homogenen Klasse drückt sich auch in vielen Schulsystemen aus. Wenn für jede Gruppe von Lernenden, die sich durch eine spezifische Abweichung vom Idealbild kennzeichnet (z.B. Fremdsprachigkeit, Lernbehinderung, Verhaltensauffälligkeit, Überbegabung usw.), eine separate Klasse eingerichtet wird, dann wird der Mythos, es gäbe irgendwo eine homogene Klasse, weiter tradiert und zementiert. Die Einrichtung der Anlehre für so genannt «praktisch begabte Jugendliche» oder die starke Differenzierung auf der Sekundarstufe I z.B. in den Kantonen Waadt und Zürich sind Ausdrücke eines Homogenitätswunsches. Je differenzierter das Angebot an Schulungsgefässen ist, umso stärker prägt sich das Idealbild der Homogenität ein und umso einfacher ist es auch, einen Schüler oder eine Schülerin in ein bestimmtes Schulgefäss zu überweisen, wenn es bestimmte Anforderungen nicht erfüllt. In der Realität gibt es aber keine homogenen Klassen und hat es sie wahrscheinlich auch nie gegeben.

Das Vorhandensein von vielen unterschiedlichen Schul- und Ausbildungsgefässen zementiert nicht nur das Idealbild der Homogenität, es verstellt auch den Blick gegenüber den Lernchancen, die eine heterogene Lerngruppe in allen Bereichen (Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz) in sich birgt. Denn schulisches Lernen bedeutet nicht, nur den Schulstoff gemäss den Vorgaben der Lehrperson zu verarbeiten und zu Eigen zu machen. Auch in der Berufsbildung kann das Potenzial einer heterogenen Lerngruppe genutzt werden,

- um vorhandene Unterschiede zwischen den Menschen besser zu erkennen und besser damit umzugehen,
- um das Einfühlungsvermögen auch in persönliche Umstände, die einem sehr fremd sind, zu erleben und zu reflektieren,
- um unterschiedliche Lebenserfahrungen aus nächster Nähe kennen zu lernen,
- um eine konstruktive Konfliktkultur aufzubauen.

Auf der didaktischen Ebene verlangt die Heterogenität eine Abkehr vom Gleichschrittsdogma, nach dem alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen und wissen. Die Lerninhalte müssen differenziert dargeboten werden. Jeder einzelne erfährt seinen Lernweg als den für ihn momentan einzig möglichen und er wird auf seinem Lernweg von der Lehrperson unterstützt. Bereits bekannte Unterrichtsformen (wie z.B. Werkstattunterricht, Fallstudien, Simulationen usw.) kommen vermehrt zum Zuge wie auch sehr effiziente Lernformen wie z.B. das reziproke Lehren (Begabte betreuen weniger Begabte; Fort-

geschrittene unterrichten Anfänger), bei dem die Lehrenden genauso viel lernen wie die Lernenden, oder das Tandem-Lernen, bei dem zwei Lernende ihr Wissen gegenseitig austauschen. Eine Klasse entwickelt sich so zu einer sozialen Lehr- und Lerngruppe, in der die Vielfalt der Menschen nicht verleugnet, sondern genutzt wird.

Die Umgestaltung der Berufsbildung, die die Grundausbildung nicht mehr rein berufsspezifisch, sondern nach Berufsfeldern vorsieht, ist als eine positive Entwicklung in Richtung Aufhebung der Sektoralisierung von Ausbildungsgefässen zu sehen. Die gemeinsame Ausbildung von Jugendlichen eines ganzen Berufsfeldes schafft heterogene Lerngruppen und damit hohes Lernpotenzial.

7 Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe II

Der Übertritt von der Volksschule in die verschiedenen Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II ist ein bedeutender Schritt in der Schullaufbahn eines jungen Menschen. Die Zukunftswünsche und Ausbildungswahl, die eigenen Stärken und Schwächen, die eigenen Erwartungen sowie auch diejenigen der Eltern und Institutionen spielen eine grosse Rolle beim Übertritt. Für die fremdsprachigen Jugendlichen ist dieser Übergang umso heikler, als ihre prekäre Situation auf eine harte Probe gestellt wird.

7.1 Die persönliche Laufbahnplanung

Der Übertritt in die Sekundarstufe II verlangt vom Jugendlichen die Festlegung eines Ausbildungsplans, der die eigenen Wünsche in eine vorgegebene Laufbahn einengt. Für die migrierten Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen und namentlich für jene mit wenig Schulbildung ist die Laufbahngestaltung (berufliche oder schulische) besonders schwierig, weil das Lehrstellenangebot, wie wir im Teil A gesehen haben, zunehmend knapper wird und die für die verschiedenen Ausbildungsgänge gestellten Anforderungen immer anspruchsvoller werden.

In mehreren Projekten wird davon ausgegangen, dass die unternommenen Schritte im Hinblick auf eine Eingliederung in einen Ausbildungsgang der Sekundarstufe II besonders wichtig sind. Deshalb versucht man in diesen Projekten, den Jugendlichen angemessene Informationen und die nötige Unterstützung bei der Wahl einer Ausbildung anzubieten.⁵⁶

⁵⁶ Unter dem Titel «Ohne Job – und jetzt?» hat die Stadt St. Gallen eine Informationsbroschüre für arbeitslose Jugendliche herausgegeben, die über Institutionen informiert, an welche sich diese für die Unterstützung bei der Suche einer Anstellung oder einer Lehrstelle wenden können. Diese Broschüre informiert über Angebote im Bereich der Weiterbildung, Spezialisierung und Einführungskurse in spezifische Berufe.

Die Erarbeitung eines Ausbildungsplanes nimmt in den Massnahmen zur Erleichterung der beruflichen Integration der migrierten Jugendlichen eine erstrangige Bedeutung ein. Dies ist beispielsweise der Fall im Brückenangebot «Classe d'encouragement à une formation professionnelle» (CEFP), welche der Kanton Genf im Rahmen des SCAI⁵⁷ eingerichtet hat. Die von der Schülerin oder dem Schüler bei der Einschreibung eingereichte Laufbahnplanung wird zu Beginn des Schuljahres in einem Gespräch mit einem Vertreter des SCAI und einem Mitarbeiter von Contact-Entreprises (Struktur, die dem kantonalen Amt für Berufsberatung und Berufsbildung unterstellt ist) genauer unter die Lupe genommen, mit dem Ziel, die Erfolgchancen und die Angemessenheit der gewählten beruflichen Laufbahn aufgrund der individuellen Fähigkeiten abzuklären. Wird die geplante Laufbahn positiv beurteilt, nimmt der/die Jugendliche an einer Vorbereitungssitzung für das einwöchige Probepraktikum in einem Betrieb der gewählten Berufsrichtung teil. Diese Vorbereitungssitzung will den Jugendlichen die Regeln und Verhaltensnormen klar machen, die in der Berufswelt zu beachten sind. Am Ende des einwöchigen Probepraktikums besucht ein Mitarbeiter von Contact-Entreprises den Betrieb und erkundigt sich über den Verlauf des Praktikums.

Das Projekt JET (Jeunes en transition) des CPLN (Centre de formation professionnelle du littoral neuchâteloise) richtet sich an neueingereiste Jugendliche ohne oder mit geringen Französischkenntnissen. Das Projekt JET gliedert sich in zwei Niveaus. Im ersten Niveau geht es vor allem um die Vermittlung des Französischen und um die Auseinandersetzung mit der neuen Umgebung. Im zweiten Niveau geht es im Wesentlichen um die Eingliederung in einen Berufsbildungsbereich (Lehre, Berufsmittelschule oder allgemeinbildende Mittelschule). Damit die Jugendlichen eine angemessene Laufbahnplanung erstellen können, wird auch auf eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und dem Office d'orientation scolaire et professionnelle (Amt für Schul- und Berufsberatung) grossen Wert gelegt.

Eine neuere Studie in den Kantonen Genf und Waadt hat die Wichtigkeit einer klaren und realistischen Laufbahnplanung für neueingereiste Jugendliche hervorgehoben, in der die neuen Lebensbedingungen wie auch die bereits vor der Einreise vorhandenen Ausbildungswünsche berücksichtigt werden (Nicolet; Rastaldo, 1997⁵⁸). Dies ist allerdings nur möglich, wenn vorhandene Laufbahnwünsche ernst genommen und vorhandenes Wissen und Können wahrgenommen und genutzt werden. Dieses Vorgehen hat sich sowohl für Jugendliche der Mittelschule als auch für angehende Lehrlinge bewährt. In der Arbeit mit diesen Jugendlichen muss der eigenen Einschätzung der

⁵⁷ Der SCAI (Service d'accueil et d'intégration) bietet eine breite Palette von Fördermassnahmen: Auffangklassen für Neuzuzüger zwischen 15 und 20 Jahren, welche ihre Ausbildung in der Sekundarstufe II weiterführen möchten und die entsprechenden Fähigkeiten ausweisen; Integrationsklassen für jene, deren Niveau und vor allem deren Französisch ungenügend ist; oder Einführungsklassen zur Berufsbildung (CEFP) für Schülerinnen und Schüler mit einer beruflichen Laufbahnplanung.

⁵⁸ Diese Studie wurde mit 40 neueingereisten Jugendlichen im 7. Schuljahr durchgeführt.

Jugendlichen in Bezug auf ihre neue Situation und in Bezug auf die Fortsetzung ihrer Ausbildung in der Schweiz grösste Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Wirksamkeit einer Beratung hängt weitgehend auch davon ab, ob und wie diese Perspektive berücksichtigt wird. B. Rauch (1997) unterstreicht denn auch die Notwendigkeit einer Spezialisierung der Berufsberatenden, die es ihnen erlaubt, mit der Komplexität der Situationen fremdsprachiger Jugendlicher angemessener umzugehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Die schulische und berufliche Zukunft von neueingereisten fremdsprachigen Jugendlichen hängt im Wesentlichen von ihrer Fähigkeit ab, die aktuellen Umstände mit den früheren Ausbildungswünschen in Einklang zu bringen.
2. Von grösster Bedeutung ist die Art und Weise, wie die Jugendlichen der Fortsetzung ihrer Ausbildung einen Sinn geben können.
3. Die Jugendlichen sollten über das gesamte zur Verfügung stehende öffentliche wie auch private Ausbildungsangebot (Gemeinschaften, Vereinigungen usw.) in der Schweiz und im Herkunftsland informiert sein. Eine ganz besondere Aufmerksamkeit sollte dem Angebot an alternierenden Praktika in der Schweiz und im Herkunftsland geschenkt werden.
4. Grössere Anstrengungen sollten auch für die Sensibilisierung der Jugendlichen und ihren Eltern in Bezug auf den Stellenwert der Weiterbildung und das lebenslange Lernen unternommen werden.

Exkurs III: Von der Begrenzung der Lernzeit auf das Schul- und Ausbildungsalter zum lebenslangen Lernen

Die persönliche Laufbahnplanung der jungen Migrierten sollte Perspektiven eröffnen, die über die klassischen Ausbildungsgänge hinausführen. Zunächst gilt es, die zeitliche Begrenzung der Ausbildungszeit zu relativieren. Die Jugendlichen sollten wahrnehmen, dass die Ausbildung auch ausserhalb der schulischen Institutionen und nach dem klassischen Ausbildungsalter weitergehen kann. Zu diesem Zweck ist eine klare und vollständige Information über die bestehenden Weiterbildungsmöglichkeiten anzustreben. Ausgehend vom Konzept des lebenslangen Lernens geht es im Wesentlichen darum, den Jugendlichen eine Laufbahnplanung zu ermöglichen, die sich nicht allein an der aktuellen Situation des neueingereisten Jugendlichen orientiert. Ein wichtiger Ausgangspunkt der Laufbahnplanung ist dabei die Tatsache, dass Ausbildungs- und Lernwege nicht unbedingt linear verlaufen müssen. Dies bedeutet aber auch, dass die Vorstellungen der Eltern und der Jugendlichen über das Lernen, über die Ausbildungswege und über den Stellenwert der schulischen Bildung in den verschiedenen Lebensabschnitten schlechthin in Frage gestellt werden. Hier gilt es, behutsam neben der Laufbahnplanung auch Überzeugungsarbeit zu leisten.

Eine Laufbahnplanung sollte alle Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung miteinbeziehen, sowohl in der Schweiz und hier im Speziellen auch in ausländischen Institutionen wie die ECAP und die ENAIP, als auch in den Herkunftsländern (z.B. durch das Fernstudium oder durch Praktika).

Die Stiftung ECAP (Ente confederale di addestramento professionale) ist ein Erwachsenenbildungsinstitut, das 1970 von der italienischen Gewerkschaft CGIL in Zürich gegründet wurde und weitere Sitze in Winterthur, Basel, Luzern, Solothurn, Aargau und im Tessin hat. Ziel der ECAP ist sowohl die Förderung der beruflichen und sozialen Integration von fremdsprachigen Personen in der Schweiz als auch die persönliche und berufliche Weiterbildung derselben. Die ECAP befasst sich mit den Bedürfnissen sämtlicher Einwanderungsgemeinschaften. So bietet sie u.a. Alphabetisierungs-, Deutsch-als-Fremdsprache- sowie Deutschintensivkurse für Erwerbslose verschiedener Nationalitäten an. Eines der zentralen Ziele des Kursangebotes ist, die Vermittelbarkeit von Erwerbslosen ausländischer Nationalität auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Die italienische Berufsschule ENAIP (Ente nazionale ACLI istruzione professionale) wird etwa zur Hälfte vom italienischen Staat und zur Hälfte von Kanton und Bund finanziert. Seit den 60er-Jahren ist die ENAIP in der Schweiz in der Berufs- und Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten tätig. Das Ziel der ENAIP ist, Lücken in der schulischen Vorbildung von Erwachsenen zu schliessen und Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt entsprechen. Besondere Anstrengungen werden unternommen, um Jugendlichen ohne Lehrstelle eine Ausbildung zu ermöglichen. Auch die ENAIP steht allen Fremdsprachigen zur Verfügung. U.a. bietet sie italienischsprachigen Jugendlichen eine Ausbildung als Automechaniker, Maurer, Heizungs- und Sanitätsinstallateur, Elektromonteur und Hauswart/in an.

Solche Ausbildungsmöglichkeiten sollten sowohl von den Eltern und Jugendlichen als auch von den Berufsberatenden als valable Alternativen akzeptiert und in einer Laufbahnplanung berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang kann ein interessantes Beispiel angeführt werden, das in Deutschland lebende portugiesische Jugendliche betrifft. Im Rahmen einer bilateralen Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Portugal wurde 1998 ein Ausbildungsprojekt lanciert, in dem die portugiesischen Jugendlichen die Möglichkeit hatten, ein Praktikum von 5 Wochen in einer portugiesischen Firma innerhalb des eigenen Ausbildungsbereichs zu absolvieren. Parallel zum Praktikum erhalten die Jugendlichen auch einen Fachsprachenkurs in ihrer Erstsprache. Ziel dieses Projektes ist es, den Jugendlichen eine Integration in das Berufsleben sowohl in Deutschland als auch in Portugal innerhalb ihres Berufsfeldes zu ermöglichen.

Der Perspektivenwechsel, mit dem das Potenzial der Jugendlichen und insbesondere die Zweisprachigkeit besser genutzt wird, betrifft selbstverständlich auch die fremdsprachigen Jugendlichen der Mittelschulen. Auch diese Jugendlichen sollten die Möglichkeit haben, Studienaufenthalte und Praktika in ihrem Herkunftsland absolvieren zu können. In diesem Bereich ist noch viel Neuland zu beschreiten sowohl in Bezug auf

die universitäre Ausbildung als auch in Bezug auf die Berufsbildung. Die unterschiedlichen Austauschprogramme haben diesbezüglich bereits wertvolle Erfahrungen ermöglicht.

7.2 Das Wissen über die Anforderungen unterschiedlicher Ausbildungsgänge

Selbstverständlich spielt die Berufsberatung eine entscheidende Rolle bei der Laufbahnplanung. In der Regel werden die spezifischen Bedürfnisse der fremdsprachigen Jugendlichen während der Berufsberatung wenig berücksichtigt. Zum Beispiel sind nur in wenigen Berufsinformationszentren Informationsbroschüren in den Herkunftssprachen zu finden. In einigen Kantonen sind jedoch Informationsbroschüren in verschiedenen Sprachen erschienen⁵⁹.

Mit dem Projekt, das die Eidgenössische Ausländerkommission im September 1998 im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses I lanciert hat, werden neue Kommunikationsstrategien gesucht, die bei der Suche nach Ausbildungsplätzen nützlich sein können. Dieses breitangelegte Projekt, das im Sommer 1999 angelaufen ist, zielt auf eine verbesserte Integration der fremdsprachigen Jugendlichen in die Berufsausbildung. Ein wesentlicher Teil des Projektes ist der Information von Jugendlichen und ihren Eltern unterschiedlicher Herkunft gewidmet. Das Projekt sieht zunächst einmal die Schaffung einer Info-Dokumentation in verschiedenen Sprachen, die die heutige Broschüre «Was nach der Schule?» vom SVB (Schweizerischer Verband für Berufsberatung) ersetzen soll.⁶⁰ Eine Zusammenarbeit zwischen dem SVB und den Organisationen der Herkunftsländer ist vorgesehen. Im weiteren ist die Produktion einer CD-ROM vorgesehen, die über die Berufsbildung informiert und hauptsächlich in den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) eingesetzt werden soll. Auch hier ist eine enge Zusammenarbeit mit den ausländischen Organisationen vorgesehen.

Die vorgesehene Information richtet sich in diesem Projekt nicht ausschliesslich an die Jugendlichen, sondern bezieht die Eltern mit ein. Dies ist umso wichtiger, als die Eltern bei der Wahl einer Ausbildung zwar eine wichtige Rolle spielen, aber wenig Kenntnisse über das schweizerische Ausbildungssystem und dessen Möglichkeiten besitzen. Damit nun die Eltern optimal informiert werden können, werden Fachpersonen aus den verschiedenen Migrantengemeinschaften ausgebildet. Diese ausländischen Berufsberatenden sollen in Zusammenarbeit mit den lokalen Berufsberatenden an unterschiedlichen Informationsveranstaltungen wie z.B. der Elternvereinigungen und der

⁵⁹ Im Kanton Neuchâtel wurde vor einigen Jahren eine Informationsbroschüre auf Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Serbisch/Kroatisch und Türkisch herausgegeben. Diese Broschüre ist allerdings veraltet und entspricht nicht mehr dem heutigen Stand. Eine überarbeitete Fassung liegt jedoch erst auf Französisch vor.

⁶⁰ Die bestehende Broschüre «Was nach der Schule?» ist bereits in 14 Sprachen erhältlich.

ausländischen Organisationen teilnehmen. Diese Fachpersonen werden unter den Lehrkräften der Kurse für heimatliche Sprache und Kultur sowie auch unter den Mitgliedern der ausländischen Organisationen rekrutiert.⁶¹

Abgesehen von den Massnahmen innerhalb von bestimmten Projekten sind jedoch wenige Anstrengungen für die Information der Eltern unternommen worden, obschon die Rolle der Eltern bei der Auswahl eines Ausbildungsweges und bei der Suche einer Lehrstelle bekanntlich sehr wichtig ist. Sie prägen ebenfalls die Einstellung der Jugendlichen zur Bildung im Allgemeinen und zur Weiterbildung im Besonderen (siehe dazu Schröder-Naef, 1997).

Viele ausländische Eltern verfügen über ein geringes Bildungsniveau. Dies zeigt beispielsweise eine Studie, die im Juni 1998 im Auftrag der portugiesischen Botschaft erstellt wurde. Fast die Hälfte der 293 befragten erwachsenen Portugiesinnen und Portugiesen, mehrheitlich der ersten Generation (im Schnitt seit über 12 Jahren in der Schweiz) haben nicht mehr als vier Schuljahre absolviert, 74% besitzen keinen Abschluss einer Berufsbildung. Die gleiche Studie zeigt aber, wie hoch die Wertschätzung der Befragten in Bezug auf eine Berufsbildung ist. 94% der Befragten finden eine Berufsbildung wichtig bis sehr wichtig. Dieses Resultat steht im Widerspruch zu vielen anderen Studien, in denen eine gewisse Zurückhaltung der Migrantinnen und Migranten gegenüber Weiterbildungsangeboten aufgezeigt wird – eine Zurückhaltung, die eher mit Rahmenbedingungen wie Kosten und zeitlicher Aufwand zu erklären ist. Sowohl die Studie der portugiesischen Botschaft als auch alle Massnahmen zur Information der ausländischen Eltern tragen dazu bei, dass die (Berufs-)Bildung als eine wichtige Aufgabe anerkannt wird.

Im bereits zitierten Projekt der Eidgenössischen Ausländerkommission wird das Ziel verfolgt, Ausbildungsplätze zu schaffen in Unternehmungen (vor allem KMU), die von Migranten geleitet werden. Die Anstrengungen in diese Richtung konzentrierten sich auf Unternehmungen von portugiesischen Staatsangehörigen. Diese Massnahme fördert gleichsam als Nebeneffekt auch das Bewusstsein unter der migrierten Bevölkerung, dass Berufsbildung ein wichtiges soziales und individuelles Anliegen ist.

Die ausländischen Eltern haben aus verschiedenen Gründen Mühe, das Bildungssystem in der Schweiz zu überblicken. Einerseits kennen sie dieses eher komplexe Bildungssystem nicht aus eigener Erfahrung und die Unterschiede zum Bildungssystem im Herkunftsland sind zum Teil sehr gross. Andererseits ist es für viele Migrierte schwierig zu verstehen, weshalb ein Teil der Berufsausbildung den Schwankungen der Wirtschaft unterliegt. In den meisten Herkunftsländern wird ein Beruf innerhalb von staatlichen Berufsschulen (ohne Lehrbetrieb) erlernt oder ganz einfach durch die Arbeit in einem Betrieb (ohne Schulbesuch). Das duale System wird daher oft als eine

⁶¹ Ebenfalls sind die Massnahmen innerhalb des Brückenangebots SCAI in Genf zu nennen, mit denen der Kontakt zu den Eltern gepflegt wird.

zweitklassige Ausbildung angesehen. Auch wenn die Eltern die Notwendigkeit einer beruflichen Ausbildung einsehen, können sie in vielen Fällen wenig zu einer optimalen Orientierung ihrer Kinder innerhalb des komplexen Ausbildungsmarktes beitragen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Für die Information der ausländischen Jugendlichen über das schweizerische Bildungssystem und die möglichen Bildungswege sollten zusätzliche Anstrengungen unternommen werden. Wesentlich sind dabei eine klare und einfache Sprache und wenn möglich Übersetzungen in die Sprachen der Herkunftsländer.
2. Da die Eltern eine wesentliche Rolle in der Berufswahl und in der Suche nach einer Lehrstelle spielen, sollten Informationsmassnahmen auch Eltern ansprechen. Einerseits muss das Bildungssystem auf der Sekundarstufe II nachvollziehbar erklärt werden, andererseits brauchen Eltern auch konkrete Anweisungen, wie sie sich innerhalb des freien Lehrstellenmarkts bewegen sollen.
3. Es müssen die Voraussetzungen geschaffen werden, damit sich die Eltern vermehrt mit dem Bildungsprozess ihrer Kindern auseinandersetzen können. In dieser Hinsicht ist abgesehen von der Information auch eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern anzustreben.
4. Die ausländischen Organisationen und Gemeinschaften spielen nicht nur in der Vermittlung von Informationen eine wichtige Rolle, sie könnten vermehrt auch in der Suche nach Ausbildungsplätzen und in der Laufbahngestaltung wichtige Beiträge leisten.

Exkurs IV: Von der Unterstützung zur Übergabe/Übernahme von Verantwortung

Die Beziehungen zwischen schulischen Institutionen und den Eltern sind von grundlegender Bedeutung für die Herausbildung von Einstellungen der Jugendlichen gegenüber der schulischen und beruflichen Laufbahn. Diese Beziehungen sind allerdings sehr asymmetrisch: die schweizerischen Institutionen bieten Hilfen, die von den schlecht informierten Eltern nicht verstanden werden können. Es scheint sinnvoll zu sein, die defizitorientierte Denkweise, nach der den ausländischen Eltern ganz einfach Sachwissen und Kompetenzen fehlen, zugunsten einer kooperativen Haltung aufzugeben (Lahdenprä, 1998). Dabei geht es im Wesentlichen um den Aufbau einer Beziehung zwischen Elternhaus und schulischen Institutionen, in der die verschiedenen Einstellungen, Wünsche und Bedürfnisse gleichberechtigt formuliert werden und in der sich die Eltern mitverantwortlich für die Ausbildung ihrer Kinder fühlen können. Ein möglicher Lösungsansatz bietet R. Schröder-Naef, nach dem Beratungszentren für Kinder, Jugendliche und Eltern geschaffen werden sollten, in denen alle Aspekte der Bildung gesamtheitlich, d.h. unter psychologischen, sozialen und kulturellen Gesichtspunkten angegangen werden.

Kinder bildungsferner Eltern haben tendenziell öfters schulische Probleme. Um die Relevanz formaler Bildung bzw. Weiterbildung auch schulungsgewohnter Eltern näher zu bringen, wäre es sinnvoll, wenn Erwachsenenbildungsstätten vermehrt mit ausländischen Behörden und Organisationen zusammen arbeiten würden. Zur Förderung des Integrationsprozesses bei Migrierten und deren Kindern müssen die Möglichkeiten gegeben werden, ihre berufliche Situation und damit ihre existenziellen Bedürfnisse zu verbessern. Dies ist aber nur möglich, wenn sie die dazu notwendige (formale) Bildung nachweisen können. Ein lebenslanger Bildungsprozess darf niemanden ausschliessen und muss für alle möglich sein. Hier ist es wichtig, dass ausländische Behörden über Weiterbildungsmassnahmen für Migranten und Migrantinnen informiert werden, diese Informationen weiterleiten und sich gegebenenfalls partnerschaftlich daran beteiligen.

Exemplarisch für eine solche Beratungsstelle für Migrantinnen und deren Familien ist die Informationsstelle «Info-dona»⁶² in Zürich. Sie berät Migrantinnen und ihre Familien bei sozialen, erzieherischen und persönlichen Fragen. U.a. arbeitet sie auch mit Eltern und Lehrkräften zusammen und steht ihnen beratend zur Verfügung.

Elternarbeit beschränkt sich idealerweise nicht auf die Information über das Schul- und Bildungssystem in der Schweiz und über den Nutzen schulischer Bildung für die Zukunft der Kinder. Elternarbeit berücksichtigt auch die kulturgeprägten Voraussetzungen. Um andere kulturelle Werte und Einstellungen verstehen zu können, muss man zuerst die eigenen erkennen und ihr Zu-Stande-Kommen verstehen. Eltern haben bekanntlich einen grossen Einfluss auf die Werthaltungen ihrer Kinder. Kinder eignen sich den grössten Teil ihrer Werte während der ersten zehn Lebensjahre durch Nachahmung der Erwachsenen und älteren Kinder an. Kultur wird vorgelebt und so entwickelt ein Individuum seine kulturelle Identität. Die interkulturelle Einstellung hängt weitgehend davon ab, wie sich Eltern und andere Bezugspersonen gegenüber Menschen und Gruppen aus anderen Kulturkreisen verhalten.

Für Eltern ist es wichtig zu wissen, dass das Aufwachsen in einem multikulturellen Umfeld viele Vorteile mit sich bringen kann. Ob es von Vorteil ist oder nicht, hängt im Wesentlichen davon ab, ob und wie sich die Eltern in dieser Umwelt zurecht finden. Wie bereits erwähnt, müssen den Jugendlichen Möglichkeiten der Identifikation mit beiden Kulturen gegeben werden, während eine völlige Ablehnung der lokalen Kultur unweigerlich zu Integrationsproblemen führt. Dies setzt aber voraus, dass auch Eltern ethnokulturelle Identifikationsmöglichkeiten haben, ohne einen Verlust der Herkunftskultur befürchten zu müssen.

⁶² «Mein Kind lernt Deutsch – ich auch»: Pilotprojekt für Mütter, deren Kinder eingeschult werden.
Adresse: Info-dona, Josefstrasse 91, 8005 Zürich, 01/271 35 00.

7.3 Die Anerkennung von vorhandenem Wissen und Können

Die Schullaufbahnen von Jugendlichen nach der Volksschule werden unter anderem auch dadurch bestimmt, wie die öffentlichen Institutionen und die Lehrbetriebe erworbene Kompetenzen berücksichtigen und anerkennen. Im Falle von fremdsprachigen Jugendlichen wirkt sich diese Frage zum Teil sehr benachteiligend aus, denn ihre Kompetenzen entsprechen oft nicht dem landläufig erwartbaren und gewünschten Wissen und Können eines monolingual und monokulturell aufgewachsenen Jugendlichen. Damit stellt sich die Frage, wie vorhandenes Wissen und Können bei Fremdsprachigen besser gewürdigt, anerkannt und genutzt werden kann. Eine Frage, die in Zukunft auch bei Schweizer Jugendlichen immer wichtiger wird.

7.3.1 Zum Problem der Übertritte

Alle Übertritte im Bildungswesen stellen Schnittstellen dar, die für Schülerinnen und Schüler grosse Auswirkungen haben können. Der Übertritt von der Volksschule zur Sekundarstufe II ist für die grosse Mehrzahl der Jugendlichen wohl der wichtigste Einschnitt in ihrem Leben. Hier entscheidet es sich im Wesentlichen, in welche Richtung die weitere Ausbildung geht, und damit auch mit grosser Wahrscheinlichkeit, welches das lebenslange Aktivitätsfeld sein wird. Über die Modalitäten und Kriterien, die den Übertritt massgeblich beeinflussen, ist heute sehr wenig bekannt. Im Rahmen dieser Studie ist es nicht möglich, diese Frage auch nur annähernd zu beleuchten. Dazu bedarf es grösserer Forschungsprojekte.

Die statistischen Angaben zur Verteilung von fremdsprachigen Jugendlichen auf die unterschiedlichen Ausbildungsgänge weisen jedoch eindeutig eine Übervertretung in den weniger anspruchsvollen Ausbildungsgängen auf. Diese Tatsache legt die Vermutung nahe, dass beim Übertritt bzw. bei der Wahl der Ausbildungslaufbahn bewusste oder unbewusste Kriterien angewendet werden, die sich für Fremdsprachige nachteilig auswirken. Als Beispiel für ein unbewusstes Kriterium ist die Zurückhaltung vieler Lehrpersonen der Volksschulen, begabten und schnell lernenden Jugendlichen, die aber erst seit kurzer Zeit in der Schweiz sind, einen Übertritt in eine Mittelschule oder ins Gymnasium zu empfehlen. Der Grund für diese Zurückhaltung ist eigentlich nahe liegend und ein Stück weit auch verständlich. Einerseits können die Sprachkenntnisse nach ein oder zwei Jahren unmöglich so weit entwickelt sein, dass sie ohne weiteres den Ansprüchen der Mittelschulen entsprechen. Andererseits weiss man, dass in den Mittelschulen und Gymnasien wenig bis gar keine Rücksicht auf Fremdsprachigkeit genommen wird.

Für die Zulassung wird in der Regel davon ausgegangen, dass Studierende der Mittelschulen und Gymnasien unbedingt stufengemässe sprachliche Kompetenzen mitbringen müssen. Somit werden alle Lernende nach den offiziellen Bestimmungen, die sich nach dem zu erwartenden Sprachstand eines Monolingualen richten, beurteilt. Zweisprachigkeit ist höchstens dann ein Vorteil, wenn die andere Sprache einer schulischen

Fremdsprache (also Englisch oder Französisch) entspricht. Dass diese Praxis keiner zwingenden Notwendigkeit entspricht, beweisen einige Mittelschulen und Gymnasien, an denen die Zulassungspraxis kulanter gehandhabt wird. So geniessen Fremdsprachige im Kanton Solothurn einen «Fremdsprachigkeits-Bonus», der es ihnen erlaubt, trotz sprachlich mangelhafter Aufnahmeprüfung in die Probezeit aufgenommen zu werden. Im Kanton Zug werden fremdsprachige Jugendliche dagegen ohne Prüfung lediglich auf Empfehlung der abgebenden Lehrkraft ins Probesemester aufgenommen und zwar auch dann, wenn ihre Sprachkenntnisse noch nicht stufen- und altersgemäss entwickelt sind. Mit der bereits erwähnten Möglichkeit der Lernberatung werden diese Jugendlichen zielgerichtet und effizient sprachlich unterstützt.⁶³

Auf der Ebene der Berufsbildung ist eine ähnliche Tendenz der Zurückhaltung gegenüber anspruchsvolleren Ausbildungen festzustellen. In den einfacheren Berufsbildungen sind die Fremdsprachigen übervertreten. Wie diese Verteilung zu Stande kommt bzw. welche Selektionskriterien bei der Berufsberatung, bei der Stellensuche und in den Lehrbetrieben angewendet werden, ist nur annähernd bekannt. Sicher sind ausschlaggebende Kriterien der besuchte Schultyp und die Zeugnisnoten. Dass diese Kriterien je länger je mehr für eine optimale Berufswahl bzw. für eine optimale Auswahl der Lehrlinge unzulänglich sind, ist allgemein bekannt. In grösseren Betrieben werden deshalb auch ausführliche Eignungstests unterschiedlichster Formen durchgeführt, mit denen die Fähigkeiten, Interessen und Motivationen der Jugendlichen für einen bestimmten Beruf genauer ermittelt werden können.

Dieses Ziel verfolgt auch die Zuger Eignungsabklärung für Lehrstellen in Industrie und Informatik, die unter dem Namen «Profil Zug» läuft.⁶⁴ Die Eignungstests wurden im Herbst 1998 gestartet und werden als Dienstleistung für die Betriebe und für die Jugendlichen verstanden. «Profil Zug testet die Basiskompetenzen und die Schulkenntnisse (ca. 1/2 Tag). Sprachkompetenz (Deutsch), mathematisches Verständnis, abstraktes Denken, Vorstellungsvermögen, technisches Verständnis, Genauigkeit werden beurteilt, dazu das Schulwissen in Französisch, Algebra, Sachrechnen und Geometrie. Die

⁶³ Die Annahme, dass das Studium an einer Mittelschule oder am Gymnasium ohne perfekte Kenntnisse der Unterrichtssprache unmöglich ist, findet ihre Widerlegung in mindestens zwei Beispielen. Zum einen sind dies die Austauschstudierenden. Es wird viel unternommen, um den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ohne Zeitverlust ein Schuljahr in einem anderssprachigen Land zu verbringen. Andererseits weiss man aus den Immersionsprogrammen, dass fachspezifisches Lernen auch in einer Zweit- oder Fremdsprache ohne weitere Benachteiligung möglich ist. Damit die beschriebene Diskriminierung von begabten fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler aufgehoben werden kann, bedarf es seitens der aufnehmenden Mittelschulen und Gymnasien einer tiefgreifenden Besinnung auf ihre Verpflichtungen gegenüber allen Mitgliedern der Gesellschaft und eines Umdenkens in ihrer Bewertungs- und Aufnahmepraxis.

⁶⁴ «Profil Zug» ist eine Aktion der Lehrmeistervereinigungen PEKA, LVI und BAZUK (PEKA = Zuger Lehrmeistervereinigung Polymechaniker/Elektroniker/Konstrukteur/Automechaniker; LVI = Zuger Lehrmeistervereinigung Informatiker; BAZUK = Branchen-Arbeitsgruppe Zug/Uri für kaufmännische Lehrabschlussprüfungen).

Testteile, welche sich auf Schulwissen beziehen, wurden in enger Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern der entsprechenden Schulstufen entwickelt. Wo nötig werden zwei Niveaustufen von Aufgaben angeboten.» (Zitat aus der Testbeschreibung für Schulen und Berufsberatungsstellen)

«Profil Zug» beabsichtigt vor allem

- eine Beschleunigung der Aufnahmeverfahren in die Berufslehren;
- eine qualitativ bessere Eignungsabklärung und damit eine Reduktion der Problemfälle während der Lehre (weniger Lehrabbrüche, zufriedенere Beteiligte);
- eine bessere Auslastung des Lehrstellenangebots durch Verringerung der Lehrabbrüche;
- eine Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft der Lehrbetriebe.

Diese Ziele sind vorerst noch theoretisch. Die vorgesehene Evaluation sollte über die Wirksamkeit der Eignungstests Auskunft geben. Fragwürdig bei dieser Eignungsabklärung ist die Tatsache, dass hier von einer gegebenen Eignung (oder eben nicht) der Jugendlichen ausgegangen wird, die allgemein gültig sein soll und die mittels Test erhoben werden kann. Ausserdem wird mit dieser Praxis der Gedanke einer zielgerichteten Förderung während der Ausbildung im Voraus verneint. Ebenfalls fragwürdig ist, dass mit diesem Test, der an einem halben Tag computergestützt absolviert wird, in keiner Weise Sozial- und Selbstkompetenzen (Compétences transversales) berücksichtigt werden.⁶⁵

Für die Integration und Schulung fremdsprachiger Jugendlicher sind bei Übertrittsentscheidungen die dahinter stehenden Einstellungen (bzw. die dahinter stehende Weltanschauung) der Entscheidungspersonen massgebend. Die zwei Beispiele, der Eignungstest «Profil Zug» und die Aufnahmepraxis ins Zuger Gymnasium illustrieren eindrücklich, wie gegensätzlich die Eignung für eine bestimmte Ausbildung eingeschätzt werden kann. Auf der einen Seite haben wir es mit einer positivistischen Einstellung gegenüber menschlichen Fähigkeiten zu tun. Demgemäss ist alles messbar und Ausgangspunkt zur Festlegung der Beurteilungskriterien und der Vorgehensweisen ist das Ideal der Perfektion, der Effizienz und der Optimalisierung.⁶⁶ Auf der anderen Seite haben wir es mit einer humanistischen Einstellung zu tun, in der der lernende Mensch Ausgangspunkt aller Überlegungen ist. Ausgehend von der allgemeinen subjektiven Einschätzung der betreuenden Pädagogen wird einem Kandidaten und

⁶⁵ Die Arbeitsgruppe «Schulische Integration fremdsprachiger Jugendlicher» betont in ihrem Entwurf der Empfehlungen des BBT für Brückenangebote (Dez. 1998): «Berufsverbänden und anderen Institutionen, die zuhause der Lehrmeister Eignungsabklärungen mit Lehrstellensuchenden durchführen, wird empfohlen, neben der Fachkompetenz (Sprache, Mathematik usw.) Sozial- und Methodenkompetenzen gleichwertig mit zu berücksichtigen.»

⁶⁶ Siehe dazu: Claudio Mudry: Die Mediation und die Kultur der Unvollkommenheit. In: Berufsbildung Schweiz, 2/1999, S. 3.

einer Kandidatin die Chance (d.h. vor allem die Zeit und die Förderung) geboten, sich für einen bestimmten Ausbildungsgang zu bewähren. Selbstverständlich haben die zwei Ansätze auch mit den organisatorischen und logistischen Gegebenheiten zu tun. (Ins Gymnasium treten nur wenige Fremdsprachige ein, während sich für eine Berufslehre viele bewerben.) Dies ändert aber nichts an der dahinter stehenden Weltanschauung.

In den Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK 1991) sind zwei grundlegende Aspekte ausdrücklich erwähnt. Den Volksschulen wird empfohlen, 1. «[...] bei Promotions- und Selektionsentscheiden die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen» und 2. zu vermeiden, «dass fremdsprachige Schülerinnen und Schüler nur aufgrund mangelnder Kenntnisse in der Unterrichtssprache in Hilfs- und Sonderklassen eingewiesen werden oder ein Schuljahr wiederholen müssen».⁶⁷ Diese Empfehlungen sind auf alle Fälle auch auf die Sekundarstufe II auszudehnen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Der Übertritt von der Volksschule zur Sekundarstufe II ist eine neuralgische Schnittstelle in der Ausbildung. Das Wissen über die Übertrittsmodalitäten, Selektionskriterien, Eignungsabklärungen usw. ist gemessen an der Wichtigkeit dieser Schnittstelle noch zu begrenzt. Es bedarf dringend eingehender Studien über die Übertrittspraktiken und deren positiven bzw. negativen Auswirkungen.
2. Das Beispiel aus der Kantonsschule Zug zeigt, dass es möglich und sinnvoll ist, fremdsprachigen Jugendlichen mit mangelhaften Kenntnissen der Ortssprache auch auf Mittelschulebene eine faire Chance zu geben. Mittelschulen und Gymnasien sollten deshalb mittels Empfehlungen angehalten werden, ihre Aufnahmepraxis in Bezug auf fremdsprachige Jugendliche zu analysieren und Modalitäten für eine gerechte Chanceneröffnung für begabte fremdsprachige Jugendliche auszuarbeiten.
3. Eignungstests sind ein Mittel, um geforderte Kenntnisse zu prüfen. Sinnvoll sind solche Tests, wenn für eine bestimmte Berufslehre ganz bestimmte Wissensbestände von Anfang an unabdingbar sind. Bei solchen Tests wird davon ausgegangen, dass die geprüften Inhalte unmöglich auch während der Ausbildung gelernt werden können. Eignungstests sind jedoch ungeeignet, wenn es darum geht, das bestehende Wissen und Können eines Menschen zu prüfen, denn Tests prüfen immer nur einen bestimmten Teilbereich. Als Evaluationsmittel für Sozial- und Selbstkompetenzen sind Tests vollends ungeeignet. Dazu eignen sich strukturierte Gespräche und Assessments. Es wäre gesellschaftlich und wirtschaftlich

⁶⁷ Vgl. Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24./25. Oktober 1991. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Empfehlungen und Beschlüsse. Dossier 36A. Bern 1995, S. 161.

kontraproduktiv, wenn der blinde Glaube an die Objektivität von Tests nicht relativiert wird.

7.3.2 Die Anerkennung vorhandener Ressourcen

«Bei Promotions- und Selektionsentscheiden die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in heimatlicher Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen»⁶⁸ ist wohl für viele einfacher gesagt als getan. Die Fremdsprachigkeit an sich kann, wie dies z.B. in der Solothurner Mittelschule getan wird, mit einem Fremdsprachigkeitsbonus berücksichtigt werden. Nur, ob diese eher pietistisch anmutende Einstellung auch angemessen ist, ist fragwürdig. Spätestens bei der Berücksichtigung des Mehrwissens in heimatlicher Sprache und Kultur werden sich viele fragen, wie denn das zu bewerkstelligen sei. Diese Frage bzw. Hilflosigkeit hat nicht allein mit der Unkenntnis der Herkunftssprachen zu tun; sie hat ganz allgemein damit zu tun, dass in unserer schulischen Kultur alles Wissen und Können, das ausserhalb der lehrplanmässigen Vorgaben erworben wird, keinen Stellenwert hat. Schülerinnen und Schüler werden auf allen Stufen weitgehend wie weisse Blätter behandelt, die es zu beschriften gilt. Ob auf diesen Blättern schon Wichtiges und Nützliches steht, interessiert die wenigsten.⁶⁹ Dies gilt sowohl für vorhandene Sprach- und Kulturkenntnisse als auch für spezifische technische Kenntnisse (Computer, Handwerk) oder Wissensbestände (Geografie, Wirtschaft, Sport usw.), die durch intensive Freizeitbeschäftigungen aufgebaut werden. So gesehen geht es hier nicht allein um die Integration fremdsprachiger Jugendlicher, sondern um die Integration und Fruchtbarmachung von Wissen und Können, das alle Lernenden mitbringen.

Auf dem Bestehenden aufbauen heisst zunächst, das Bestehende wahrnehmen und würdigen. Für die Sprachenkenntnisse von Jugendlichen und Erwachsenen wird zurzeit in einem Europarat-Projekt ein internationales Instrument zur Festlegung von individuellen (Fremd-)Sprachenkenntnissen entwickelt, an dem auch die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) massgeblich beteiligt ist. Zurzeit wird das Europäische Sprachenportfolio in der Schweiz an verschiedenen Schulen der Sekundarstufe I und II (vor allem im Kanton Tessin) getestet.

⁶⁸ EDK-Empfehlungen (1991).

⁶⁹ Ein frappantes Beispiel für die Unfähigkeit, bestehendes Wissen und Können zu berücksichtigen und darauf aufzubauen, ist das Übertrittsproblem im Fach zweite Landessprache (Französisch bzw. Deutsch) z.B. von der Primar- zur Sekundarstufe I. Viele Lehrpersonen der nächsthöheren Stufe gehen (explizit oder implizit) davon aus, dass sie mit den neuen Schülerinnen und Schülern wieder von vorne beginnen müssen. Ebenso ist von Lehrpersonen oft die Klage zu hören, dass die Jugend von heute nichts mehr wisse – eine Klage, die wohl seit jeher gegenüber nachfolgenden Generationen geäussert wird.

Das Europäische Sprachenportfolio

Das Europäische Sprachenportfolio ist ein Informationsinstrument und Lernbegleiter: Es soll einerseits anschaulich, transparent und international vergleichbar über Sprachkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen informieren und andererseits für das Sprachenlernen motivieren und beim Sprachenlernen helfen.

Die drei Teile:

1. Der *Sprachenpass* (Überblick über den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse und die entsprechenden Zertifikate und Bestätigungen).
2. Die *Lernbiografie* (die Geschichte des Sprachenlernens, besuchter Sprachunterricht, die eigenen Lernziele, sprachliche und interkulturelle Erfahrungen, Checklisten zur Selbsteinschätzung).
3. Das *Dossier* (mit persönlichen Arbeiten unterschiedlicher Art, Dokumentation erbrachter Leistungen).

Das Europäische Sprachenportfolio will

- die Mobilität in Europa erleichtern, indem es sprachliche Qualifikationen transparent und vergleichbar dokumentiert;
- zum Lernen von Fremdsprachen ermutigen;
- den Wert von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität betonen und zum gegenseitigen Verständnis in Europa beitragen;
- autonomes Lernen und die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung fördern.

Das Europäische Sprachenportfolio hilft den Lernenden

- ihre Sprachkenntnisse einzuschätzen und zu beschreiben;
- ihre Sprachkenntnisse den international vergleichbaren Niveaubeschreibungen des Europarats zuzuordnen;
- schulische und außerschulische Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren;
- Interessierte z.B. bei einem Schulwechsel, bei Beginn eines Sprachkurses, für ein Austauschprogramm oder bei einer Stellenbewerbung über ihre Sprachkenntnisse zu informieren;
- sich Ziele für das Sprachenlernen zu setzen und das weitere Lernen zu planen.

Das Europäische Sprachenportfolio hilft den Unterrichtenden, Schulen und anderen Bildungsinstituten

- die Bedürfnisse und Motivationen von Lernenden kennenzulernen und mit ihnen Lernziele festzulegen und Lernprogramme zusammenzustellen;
- sich über frühere schulische und außerschulische Sprachlernerfahrungen der Lernenden zu informieren;
- Leistungen differenziert zu beurteilen und zu dokumentieren;
- Abschlüsse und Zertifikate den Referenzniveaus des Europarats zuzuordnen;
- ihren Sprachunterricht oder ihre Sprachkurse zu beschreiben und Bestätigungen über Sprachlernerfahrungen auszustellen.

Das Europäische Sprachenportfolio hilft Unternehmen, Dienststellen, Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern

- sich ein differenziertes Bild über die Sprachenkenntnisse von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder von Stellenbewerbern und Stellenbewerberinnen zu verschaffen und deren sprachliche Ressourcen besser zu nutzen;
- die Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu optimieren.

Zu beziehen bei:

Dipartimento dell'istruzione pubblica e della cultura

Divisione della scuola

6501 Bellinzona

Fax: 091/814 44 92

Weitere Informationen:

<<http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/>>

Für die Erfassung und Dokumentation allgemeiner persönlicher Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen ist in der Schweiz ein spezifisches Instrument geschaffen worden: das «Schweizerische Qualifikationsbuch CH-Q».⁷⁰ Ziel dieser Publikation ist es, das berufliche und persönliche Potenzial sichtbar zu machen, nachzuweisen und so Anerkennung in Bildung und Beruf zu erreichen. Das bewusste Management der eigenen Ressourcen ist auch Grundlage für eine zielgerichtete Bildungs- und Laufbahnplanung.

Das Schweizerische Qualifikationsbuch CH-Q

Das CH-Q erlaubt, erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse sowie Fertigkeiten laufend zu erfassen und übersichtlich darzustellen. Dabei soll nicht nur formale, sondern auch nicht formale Bildung erfasst werden. So können auch Leistungen aus Freizeit- und Familientätigkeiten, aus freiwilligen Einsätzen oder aus besonderen Berufs- und Lebenssituationen berücksichtigt werden, da der alleinige Nachweis von formalen Abschlüssen das Ressourcenpotential nur ungenügend widerspiegelt.

Zielpublikum

Das CH-Q richtet sich an einen breiten Benutzerkreis: Jugendliche vor, während oder nach der Erstausbildung; Frauen und Männer mit mehrjähriger Berufserfahrung; Wiedereinsteigerinnen und Wiedereinsteiger. Das CH-Q wird auch in der betrieblichen Personalentwicklung und im Erwerbslosenbereich eingesetzt.

⁷⁰ A. Calonder Gerster et al. (1999).

Einsatz

Das CH-Q kann autonom durch persönliches, unabhängiges Bearbeiten der Unterlagen erstellt und nachgeführt werden. Zur Vertiefung der Inhalte des CH-Q steht ein spezielles Kurs- und Beratungsangebot zur Verfügung.

Trägerschaft

Das CH-Q konnte dank der Unterstützung des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) und des Bundesamtes für Wirtschaft und Arbeit (BWA) entwickelt werden. Es wird von den wichtigsten Entscheidungsträgern des schweizerischen Bildungssystems und der Sozialpartner sowie von Vertretungen aus Wirtschaft, Verwaltung und Forschung getragen. Das CH-Q wird mit Fachleuten aus Wirtschaft und Pädagogik sowie mit Bildungsbehörden laufend weiterentwickelt.

Kontaktadresse

Gesellschaft CH-Q
Res Marty, Geschäftsführer
Tannenheimweg 4
8852 Altendorf
Tel. 055/451 17 90
Fax 055/451 17 95

Auch in den BBT-Empfehlungen (1999) wird betont: «Es ist darauf zu achten, dass diese Jugendlichen im Brückenangebot eine gute Basis erhalten, sodass sie ihre Qualifikationsnachweise weiterhin sorgfältig führen können.» Damit dies möglich wird, ist es jedoch dringend notwendig, das Qualifikationsbuch bekannt zu machen und gegebenenfalls zu adaptieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Die Anerkennung vorhandener Ressourcen muss zu einem zentralen Anliegen einer zukunftsorientierten Bildung werden. Dies bedingt in erster Linie, dass das pädagogische Thema «Reflektieren über das Lernen und Dokumentieren von Lernleistungen» auf allen Ebenen berücksichtigt wird.
2. In Lehrplänen und Lehrwerken sollten Anleitungen zur Reflexion über das Lernen und die Dokumentation von Lernleistungen vorhanden sein.
3. Die Einführung des CH-Qualifikationsbuches und des Europäischen Sprachenportfolios sollte von allen interessierten Kreisen der Sekundarstufe I und II, der Tertiärstufe und der Erwachsenenbildung tatkräftig unterstützt werden.

7.3.3 Zur Anerkennung und Förderung der Herkunftssprachen

Ein weiterer Punkt auf schulpolitischer Ebene ist die Anerkennung und Förderung der Erst- bzw. Herkunftssprache der jugendlichen Immigrierten. Die Angst vor dem Verlust der Herkunftssprache und -kultur sowie Diskriminierungen auf verschiedenen Ebenen wirken sich negativ auf das Sprachenlernen aus. Die schulische Anerkennung der Kenntnisse in der Erstsprache und deren Förderung ist allerdings nicht nur in der Schweiz ein politisch brisantes Thema. Vom Standpunkt der Spracherwerbsforschung ist die Frage jedoch geklärt: Eine zweisprachige Schulung gemäss wissenschaftlichen Kriterien kann im Interesse der Lernenden und im Hinblick auf eine erhöhte Bildungseffizienz vollumfänglich befürwortet werden. Dies bestätigen sowohl lern- und kognitionstheoretische Studien als auch immersive Unterrichtskonzepte.⁷¹ Eine ideale Förderung von zweisprachigen Schülerinnen und Schülern kann demnach in zweisprachigen Unterrichtsmodellen gesehen werden – eine Lösung, die jedoch in den seltensten Fällen realisiert werden kann. Vorschläge von solchen Maximallösungen tragen auch wenig zur effizienteren Integration von fremdsprachigen Jugendlichen bei. Die Frage stellt sich nun gegenüber den vielen Herkunftssprachen, wie denn diese Sprachkenntnisse auch mit weniger aufwändigen Schulungskonzepten anerkannt und gefördert werden können.

Für die Anerkennung von erstsprachlichem Wissen und Können bedarf es in erster Linie einer schulpolitisch klaren Stellungnahme zugunsten einer mehrsprachigen Schulung. Dies könnte im Rahmen eines schweizerischen Gesamtsprachenkonzepts für die Sekundarstufe II realisiert werden, in dem neben den zweit- und fremdsprachlichen Kompetenzen auch der Stellenwert der Herkunftssprachen klar ersichtlich wird.

Für die Einschätzung von erstsprachlichem Wissen und Können bedarf es eines Instruments, mit dem ähnlich wie beim Europäischen Sprachenportfolio Sprachkenntnisse dokumentiert werden können. Hier ist eine Zusammenarbeit mit ausländischen Institutionen (Botschaften, Gewerkschaftsschulen, Kulturinstitutionen) unabdingbar sowohl für die Entwicklung des Instruments als auch für dessen Einsatz, denn die objektive Einschätzung der herkunftssprachlichen Fähigkeiten können in der heutigen Situation nur von ausländischen Institutionen bzw. von deren Lehrpersonen gewährleistet werden.

Für die Förderung der erstsprachlichen Kompetenzen innerhalb der schweizerischen Bildungsinstitutionen stehen verschiedene didaktisch erprobte Ansätze zur Verfügung.

⁷¹ Siehe dazu u.a. H. Wode (1990). Im Übrigen sei darauf hingewiesen, dass die 17 Schweizerschulen im Ausland seit mehreren Jahrzehnten zweisprachigen Unterricht mit Erfolg praktizieren. Als Schweizer «Exportartikel» ist zweisprachiger Unterricht damit seit langem ein bewährtes didaktisches Konzept.

a. Language-awareness/Eveil au langage

Didaktische Konzepte, die unter dem Begriff «Language-awareness» laufen, gehen davon aus, dass in jeder Unterrichtssequenz Reflexionen über Sprachen angeregt werden können. Das kann ganz einfach darin bestehen, für einen bestimmten Fachausdruck (wie z.B. «Wasserstoff») alle Übersetzungen in den Herkunftssprachen zu sammeln (also: Italienisch «Idrogeno», Spanisch «Hidrogeno» usw.) und zu vergleichen bzw. Verbindungen zu erkennen (Hydro = Wasser, deshalb «Hydrokultur»). Spannende Vergleiche ergeben sich auch in Bezug auf die Satzstrukturen in den einzelnen Sprachen. In grösseren Projekten können Fach- oder literarische Texte aus den verschiedenen Sprachen gesammelt, gelesen und den Mitlernenden präsentiert werden.

Die Ziele, die mit solchen Unterrichtsverfahren angestrebt werden, sind vielfältig und reichen von der expliziten Anerkennung der Herkunftssprache bis hin zur Entwicklung von Wortschatz- und Grammatikkenntnissen.

In der Westschweiz läuft zurzeit unter der Leitung der Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) ein Projekt, das für die obligatorische Schule Aktivitäten bezüglich «Eveil au langage» realisieren will. Seit 1993 wurden – mit grossem Erfolg – Aktivitäten im Rahmen von «Eveil au langage» zuerst in Primarklassen des Kantons Neuenburg und anschliessend in rund zwanzig Klassen der obligatorischen Schule in allen Westschweizer Kantonen getestet. Zurzeit wird nun darüber diskutiert wie die Aktivitäten bezüglich «Eveil au langage» in die Stundentafeln und Lehrpläne der obligatorischen Schule Eingang finden sollen.

b. Team-teaching bilingue – zweisprachiges Team-teaching

Viele Projekte insbesondere in der Volksschule haben gezeigt, dass der Unterricht mit zwei Lehrpersonen, die zwei verschiedene Sprachen sprechen, für zweisprachige Schülerinnen und Schüler sehr lerneffizient gestaltet werden kann. Dies bedingt allerdings eine zweisprachlich homogene Lernergruppe (also z.B. nur Türkisch-Deutsch Sprechende, oder Portugiesisch-Französisch Sprechende). Diese Situation ist zwar selten anzutreffen, an einigen Schulorten sind solche Schulungsmodelle sowohl für die Berufsbildung als auch für die Mittelschulen durchaus realisierbar.

c. Koordinierte zweisprachige Ausbildung

Eine weitere Möglichkeit der Erstsprachförderung besteht in der Zusammenarbeit zwischen Schweizer Schulen bzw. Lehrbetrieben und ausländischen Schulen bzw. Firmen. Es müssten dazu didaktische und organisatorische Konzepte entwickelt werden, die eine koordinierte zweisprachige Ausbildung in der Erst- und Zweitsprache ermöglichen. Solche Konzepte könnten mit der Zeit zu zweisprachigen Abschlüssen

führen, die sowohl in der Schweiz als auch im Herkunftsland anerkannt sind. Es kommt heute wahrscheinlich öfter vor, dass z.B. ein türkisches Reisebüro einer jungen, Türkisch sprechenden Frau eine kaufmännische Lehre anbietet und von ihren Türkischkenntnissen profitieren kann. Solche Situationen müssten im Interesse der Auszubildenden stärker genutzt werden, sodass eine koordinierte zweisprachige Ausbildung möglich wird.

d. Zweisprachige Unterrichtsmaterialien

Zur Unterstützung von zweisprachigen Ausbildungsprojekten oder für das Selbststudium könnten in Zusammenarbeit mit Botschaften, ausländischen Institutionen und Firmen allgemein bildende und berufsspezifische Lernmaterialien für zweisprachige Jugendliche entwickelt werden. Darin werden die wichtigsten schulischen bzw. berufsspezifischen Inhalte in der Ortssprache und in der Herkunftssprache vermittelt. Solche zweisprachigen Lernmaterialien könnten für die Anwendung am Computer konzipiert und über Internet zur Verfügung gestellt werden.

Für zwei- oder mehrsprachige Schülerinnen und Schüler trägt die Erstsprachenkompetenz in erheblichem Masse zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bei. Das Angebot in den Herkunftssprachen sollte sich demnach auch methodisch-didaktisch an der Lebenswirklichkeit und den Bedürfnissen der hier lebenden Jugendlichen orientieren und interkulturellen Inhalten einen relevanten Platz einräumen. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass eine effektive Anerkennung der Herkunftssprachen erst dann glaubwürdig wird, wenn abgesehen von schul- und ausbildungspolitischen Richtlinien auch konkrete Massnahmen insbesondere zur Förderung der erstsprachlichen Kompetenzen innerhalb des Schweizer Bildungswesens in die Wege geleitet werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden

1. Ein Gesamtsprachenkonzept für die Sekundarstufe II, in dem sowohl die Fremdsprachenkenntnisse als auch die Kenntnisse der Herkunftssprachen als wirtschaftlich und sozial wichtige Faktoren dargestellt sind, könnte auch zum Vorteil der monolingualen Jugendlichen Klarheit über die anzustrebenden sprachlichen Kompetenzen verschaffen.
2. Lehrpersonen sollten in Weiterbildungskursen die didaktischen Vorgehensweisen kennen lernen, mit denen Sprachbewusstsein und Sprachreflexion im Unterricht initiiert werden können.
3. In Mittel- und Berufsschulen sollten vermehrt Pilotprojekte durchgeführt werden, in denen die Zusammenarbeit mit ausländischen Lehrpersonen im Team-teaching erprobt wird.

4. Für eine koordinierte zweisprachige Ausbildung sind Konzepte denkbar, in denen Schweizer Schulen bzw. Lehrbetriebe mit ausländischen Schulen bzw. Firmen im Bereich der Ausbildung von zweisprachigen Jugendlichen eng zusammenarbeiten.
5. In Zusammenarbeit mit Botschaften, ausländischen Institutionen und Firmen könnten allgemein bildende und berufsspezifische Lernmaterialien für zweisprachige Jugendliche entwickelt werden, in denen die wichtigsten schulischen bzw. berufsspezifischen Inhalte in der Ortssprache und in der Herkunftssprache vermittelt werden. Solche zweisprachigen Lernmaterialien wären am günstigsten in digitaler Form aufzubereiten (CD-ROM, Internet).

Exkurs V: Vom Paradigma Defizit-Fehler-Behebung zur Entwicklung einer neuen Fehlerkultur

In der nationalen und internationalen pädagogischen Forschung ist das Thema «Fehlerkultur» zurzeit hoch im Kurs.⁷² Die Ursache für das wissenschaftliche Interesse am pädagogischen Umgang mit Fehlern hat unter anderem zwei zentrale, eng zusammenhängende Gründe: Auf der einen Seite nehmen der Umfang und die Komplexität der Lerninhalte auf allen Ebenen ständig zu. Auf der anderen Seite entpuppt sich der tradierte Umgang mit Fehlern als extrem lernhemmend.⁷³

Beim Lernen einer Zweitsprache zeigt sich dieser Missstand besonders deutlich. Fremdsprachige, die ihre Zweitsprache innerhalb ihrer Ausbildung erwerben, müssen in kurzer Zeit sehr hohe sprachliche Kompetenzen entwickeln. Der Umfang und die Komplexität dieses Erwerbs ist um ein Vielfaches grösser als z.B. bei einer schulischen Fremdsprache. Die Möglichkeiten, Fehler zu produzieren, sind dementsprechend auch um ein Vielfaches grösser. Gegenüber der grossen Anzahl von sprachlichen Fehlleistungen reagieren Lehrpersonen unterschiedlich: Die einen resignieren und überlassen die Jugendlichen ihrem Schicksal; andere zeigen konsequent jeden Fehler an (zumindest in schriftlichen Texten) und produzieren so bei den Jugendlichen Ängstlichkeit und Resignation; wieder andere versuchen mit den Fehlern ihrer Schützlinge zu leben und bearbeiten Fehler intuitiv portionenweise. Obschon die dritte Herangehensweise durchaus ihre Berechtigung hat und unter den drei am lehr-effizientesten ist, bleibt bei dieser Praxis den Lehrpersonen oft das ungute Gefühl, pädagogisch nicht korrekt zu handeln.

Tatsächlich ist schulische Bildung stark durch ein Defizitdenken geprägt: Als Lehrperson hat man das Gefühl, alles korrigieren zu müssen und als Mass aller Dinge die

⁷² Im Rahmen eines Nationalfondprojektes wird das Thema «Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer neuen Fehlerkultur in der Schule» zurzeit am Pädagogischen Institut der Universität Fribourg eingehend erforscht.

⁷³ In seinem Beitrag «Die Mediation und die Kultur der Unvollkommenheit» geht Claudio Mudry (1999) von der lapidaren Feststellung aus: «Unsere Gesellschaft ist vom Ideal der Perfektion, der Effizienz und der Optimalisierung besessen.»

Perfektion zu setzen. (Beim Zweitspracherwerb also die altersgemässe monolinguale Sprachkompetenz = Native-speaker.) Die korrigierenden Eingriffe von Lehrpersonen zeigen dabei konsequent die Distanz zwischen dem erreichten sprachlichen Niveau des Lernenden und dem Sollzustand eines Native-speaker auf. Diese Einstellung äussert sich besonders prägnant in der Korrektur von schriftlichen Texten: Es werden in der Regel alle Fehler angestrichen, das Richtige und Korrekte wird selten hervorgehoben, die Fehler werden geahndet und nicht als Lernhilfen wahrgenommen. Die vollständige Korrektheit wird zumindest in schriftlichen Texten als Idealzustand postuliert und auch einzelne kleine Fehler fallen eher auf als konzeptuelle oder stilistische Fortschritte oder gar Glanzleistungen.

In der didaktischen Praxis hat diese Haltung unterschiedliche negative Folgen:

- Da die Lernenden unmöglich aus allen Fehlern etwas lernen können, bleibt in der Regel oft nur die Gewissheit haften, dass sie die Sprache nicht können. Somit werden das Selbstvertrauen und die Selbstsicherheit eher ab- statt aufgebaut.
- Die Korrektur der Fehler nimmt viel Zeit in Anspruch. Während dieser Zeit lernen die Schülerinnen und Schüler allerdings sehr wenig.
- Natürliche Sprachlernstrategien werden abgeblockt, indem kleine sprachliche Elemente meist isoliert behandelt und geübt werden. Dadurch wird die sprachdidaktische Progression unnötig verlangsamt.

Fehler und Fehlermachen sind nicht nur alltägliche und im Spracherwerb absolut notwendige Erscheinungen, sie beinhalten auch wichtige Lernpotenzialitäten. Wesentlich dabei ist, dass Lehrpersonen Fehler nicht als Störfaktoren oder als Abweichungen vom Sollzustand interpretieren und das Korrekte als Selbstverständlichkeit annehmen. In einer neuen Fehlerkultur geht es unter anderem darum,

- das Korrekte als eine Leistung des Schülers bzw. der Schülerin angemessen zu würdigen,
- Fehler als Indikatoren für das Lernniveau und nicht für das Lernerdefizit wahrzunehmen,
- bestimmte Fehler oder Fehlertypen auszuwählen und gezielt zu bearbeiten.

Voraussetzung dafür ist die Einsicht bei den Lehrpersonen, dass Menschen nur aus der Reflexion einer begrenzten Anzahl von Fehlern oder Fehlertypen Nutzen ziehen können. In einer immer komplexer werdenden Welt wird es langfristig unumgänglich sein, in allen Lebensbereichen einen neuen Umgang mit Fehlern und Fehlleistungen zu finden.

Teil C: Zusammenfassung möglicher Handlungsbereiche

Im Teil B dieser Studie werden die vielfältigen Aspekte und Faktoren aufgezeigt, die bei der Schulung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen. Gleichzeitig werden auch Lösungsansätze herausgearbeitet, die zu einer Verbesserung der schulischen Situation dieser Zielgruppe beitragen können. Mit diesem letzten Teil C werden diese Lösungsansätze synoptisch zusammengefasst, sodass die Zuordnung von konkreten Massnahmen in drei Handlungsbereiche sichtbar wird. In fast allen Handlungsbereichen sind konkrete Projekte in den Kantonen bereits im Gange, in gewissen Bereichen besteht aber nach wie vor ein akuter Nachholbedarf. Die synoptische Darstellung der Handlungsbereiche und der konkreten Massnahmen ist in erster Linie eine Orientierungshilfe.

Alle in der Studie vorgeschlagenen Massnahmen werden in drei Bereiche mit unterschiedlichem Zeithorizont unterteilt.

1. Bildung (mittelfristig, langfristig)
2. Interkulturalität (mittelfristig, langfristig)
3. Sprache (mittelfristig, langfristig)

Diese drei Handlungsbereiche, in denen sich alle Massnahmen einordnen lassen, wurden in zwei Dimensionen aufgeteilt:

Einerseits die Ebene der Zielgruppe, an die sich eine spezifische Massnahme richten soll,

- Jugendliche und Eltern
- Lehrpersonen und Schulen
- Ausbilder/Ausbildnerinnen und Betriebe
- Behörden

Andererseits die Ebene der Form von Massnahmen bzw. deren Inhalte

- Information
- Aus- und Weiterbildung
- Instrumente
- Strukturen

In den nachfolgenden synoptischen Tabellen werden zu den einzelnen Massnahmen auch Kapitelverweise aus Teil B angegeben. So kann zu jeder Massnahme zielgerichtet die entsprechende Analyse bzw. Textstelle nachgeschlagen werden. Diese Darstellungsform ermöglicht eine Lektüre der Studie ausgehend von den individuellen Interessen. Wer also an interkulturellen Fragen in der Lehrpersonenausbildung interessiert ist, sucht unter «Interkulturalität» die Koordinaten «Lehrpersonen und Schulen» sowie «Aus- und Weiterbildung» und findet dort nebst den konkreten Massnahmen die Kapitelangaben 6.1 und 6.3.

Abschliessend ist festzuhalten, dass die vorgeschlagenen Massnahmen in keinem Fall Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Ebenso besteht nicht die Meinung, dass alle

vorgeschlagenen Massnahmen umgesetzt werden müssen, um die schulische und soziale Situation fremdsprachiger Jugendlichen zu verbessern. Ein entscheidender Fortschritt ist zu erwarten, wenn alle Beteiligten (Jugendliche, Eltern, Lehrpersonen, Ausbildende, Beratende, Arbeitgebende und Behördenmitglieder) in einer bestimmten lokalen Realität engagiert und mit Überzeugung eine begrenzte Anzahl von ineinandergreifenden Massnahmen umsetzen und damit zeigen, dass die Ausbildung und Integration der fremdsprachigen Jugendlichen mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln angestrebt werden.

Bildung mittelfristig	Information	Aus- und Weiterbildung		Strukturen
Jugendliche und Eltern	- Σ Information der Eltern und Jugendlichen in Bezug auf die verschiedenen Bildungswege und -möglichkeiten (7.2) - Σ Information zur modularen Ausbildung in verschiedenen Sprachen (5.1)			
Lehrpersonen und Schulen	- Σ Information der interessierten Kreise zum Stellenwert und zur Funktion von Eignungstests für Schulabgänger und Schulabgängerinnen (7.3.1) - Σ Verbreitung und Einführung des Schweizer Qualifikationsbuches (7.3) - Σ Bekanntmachung des bestehenden Kurs- und Beratungsangebots im Bereich der Dokumentation von Qualifikationen, Lernleistungen usw. (7.3)	- Σ Evaluation bestehender Brückenangebote in Bezug auf die Flexibilität für fließende Übertrittsmodalitäten (5.2) - Σ Analyse von sozialpädagogischen Zielen und interkulturellen Inhalten sowie deren Umsetzung in Brückenangeboten (5.2)	- Σ Stärkere Gewichtung von Lehrzielen im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz in den BBT-Empfehlungen 1999, in Lehrplänen und Kursprogrammen der Sekundarstufe II (5.2) - Σ Empfehlungen an die Mittelschulen und Gymnasien zur Beurteilung und Aufnahme von begabten fremdsprachigen Jugendlichen (7.3)	- Σ Einrichtung von Zwischenabschlüssen in der Berufslehre (5.1) - Σ Einrichtung und Unterstützung von modularen Fördermassnahmen während der Ausbildung (5.3) - Σ Implementierung der Lernberatung in den Schulen zur Förderung des autonomen Lernens (5.3)
Ausbildner/ Ausbildnerinnen und Betriebe			Σ Empfehlungen an die Berufsbildungsinstitutionen und Betriebe zur Beurteilung und Aufnahme von fremdsprachigen Jugendlichen (7.3)	Σ Förderung von betriebsinternen bzw. betriebsübergreifenden Weiterbildungsmöglichkeiten (insbesondere im Bereich der Sprache) (5.3)
Berufsberater und Berufsberaterinnen			Σ Einrichtung einer zentralen Dokumentations- und Informationsstelle für Brückenangebote (5.2)	
Behörden			- Σ Unterstützung bestehender Brückenangebote durch Evaluation und Förderung neuer Projekte (5.2) - Σ Leitfaden für die Konzeption, Führung und Evaluation von (neuen) Brückenangeboten (5.2) - Σ Studie über die Übertrittskriterien und -praktiken von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (7.3.1)	Σ Verankerung von Brückenangeboten im neuen Berufsbildungsgesetz als integraler Bestandteil der Sekundarstufe II (5.2)

Bildung langfristig	Information	Aus- und Weiterbildung	Instrumente	Strukturen
Jugendliche und Eltern				
Lehrpersonen und Schulen			- Σ Evaluationsinstrumente für Sozial- und Selbstkompetenzen im Übertritt von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (7.3.1) - Σ Anleitung für Lehrbuchautorinnen und Lehrbuchautoren zur autonomiefördernden Lehrwerkgestaltung (Lernreflexion, Selbstständigkeit, Orientierung) (7.3.2)	Σ Pilotprojekte zum Einbezug der Erstsprachen in Ausbildungsgängen (5.2)
Ausbildner/ Ausbildnerinnen und Betriebe			Σ Anleitung für Lehrbuchautorinnen und Lehrbuchautoren zur autonomiefördernden Lehrwerkgestaltung (Lernreflexion, Selbstständigkeit, Orientierung) (7.3.2)	
Berufsberater und Berufsberaterinnen				
Behörden			Σ Evaluationsstudie über die Vor- und Nachteile von bestehenden Eignungstests (7.3.1)	

Interkulturalität mittelfristig	Information	Aus- und Weiterbildung	Instrumente	Strukturen
Jugendliche und Eltern	- Σ Sensibilisierung der Eltern in Bezug auf ihre Rolle in der Suche nach einem Ausbildungsplatz (7.1) - Σ Sensibilisierung der Jugendlichen in Bezug auf die Wichtigkeit der Ausbildung (7.1) - Σ Sensibilisierung in Bezug auf die Erwartungen der Berufsbildung (7.2)			
Lehrpersonen und Schulen	- Σ Beratung durch kantonale Beauftragte für die Berufsschulen und Betriebe im Bereich der interkulturellen Kommunikation (6.3) - Σ Sensibilisierung in Bezug auf die Erwartungen der Eltern in Bezug auf die Ausbildung (7.2)	- Σ Entwicklung von Kurskonzepten für Lehrplanverantwortliche (6.1) - Σ Angebot von Kursen für Lehrplanverantwortliche zur Erarbeitung von Lehrplänen und deren Implementierung im Kollegium (6.1) - Σ Kurse zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen (6.3)	- Σ Überprüfung von bestehenden und in Entwicklung stehenden Lehrplänen in Bezug auf die interkulturellen Lernziele (6.1) - Σ Entwicklung eines Leitfadens für Lehrplanverantwortliche (6.1) - Σ Analyse von Lehrmitteln in Bezug auf ethnozentrische Inhalte (6.2)	
Ausbildner/ Ausbildnerinnen und Betriebe	Σ Beratung durch kantonale Beauftragte für die Berufsschulen und Betriebe im Bereich der interkulturellen Kommunikation (6.3)	Σ Kurse zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen (6.3)		
Berufsberater und Berufsberaterinnen	Σ Sensibilisierung in Bezug auf die Erwartungen der Eltern in Bezug auf die Ausbildung (7.1)	Σ Kurse zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen (6.3)		
Behörden		Σ Kurse zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen (6.3)	- Σ Empfehlung an die Kantone, in den Lehrplänen interkulturelle Lernziele gebührend zu berücksichtigen (6.1) - Σ Überprüfung von Rahmenlehrplänen in Bezug auf die Didaktik der Ortssprache als Zweitsprache (6.1)	Σ Einsetzung oder Bezeichnung von kantonalen Beauftragten für die Integration und Schulung von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II (u.a. auch zur Beratung von Lehrmeistern und Lehrmeisterinnen) (5.1)

Interkulturalität langfristig	Information	Aus- und Weiterbildung	Instrumente	Strukturen
Jugendliche und Eltern				
Lehrpersonen und Schulen			- Σ Entwicklung eines Anforderungsprofils für Lehrmittel mit interkulturellen Inhalten (6.2) - Σ Erstellung eines Handbuches für die Sekundarstufe II zur interkulturellen Pädagogik (6.2)	Σ Förderung des Austausches von Lehrpersonen auch nicht-sprachlicher Fächer und von Lehrlingen zwischen den Sprachregionen (6.3)
Ausbildner/ Ausbildungnerinnen und Betriebe	Σ Nutzung von interkulturellen Kompetenzen der fremdsprachigen Jugendlichen (7.1)			
Berufsberater und Berufsberaterinnen	Σ Nutzung von interkulturellen Kompetenzen der fremdsprachigen Jugendlichen (7.1)			
Behörden	Σ Nutzung von interkulturellen Kompetenzen der fremdsprachigen Jugendlichen (7.1)	Σ Kurse zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen (6.3)	Σ Empfehlung an die Kantone, in den Lehrplänen den Zweitsprachunterricht gebührend zu berücksichtigen (6.1)	Σ Empfehlungen an Aus- und Weiterbildungsinstitutionen zur Aufnahme bzw. Entwicklung von Kurskonzepten im Bereich des interkulturellen Lernens und der Zweitsprachdidaktik (6.3)
Gesellschaft	Σ Sensibilisierungskampagne zum differenzierten Gebrauch von Mundart und Hochsprache in der Deutschschweiz (6.3)	Σ Kurse zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen (6.3)		

Sprache mittelfristig	Information	Aus- und Weiterbildung	Instrumente	Strukturen
Jugendliche und Eltern	- Σ Sensibilisierung der Eltern in Bezug auf ihre Rolle in der zweisprachigen Erziehung (7.3) - Σ Sensibilisierung der Jugendlichen in Bezug auf den Nutzen von Zweisprachigkeit (7.3)	- Σ Sprachkurse für Kinder und Eltern (7.3) - Σ Kurse zur zweisprachigen Erziehung (7.3)		
Lehrpersonen und Schulen	Σ Verbreitung und Einführung des Europäischen Sprachenportfolios (7.3)	- Σ Weiterbildungskurse für Lehrpersonen nicht-sprachlicher Fächer im Bereich der Fachsprachen-didaktik (6.4) - Σ Weiterbildungskurse zum Thema Sprachbewusstsein und Sprach-reflexion (Language-awareness) (7.3)	Σ Empfehlungen an Aus- und Weiterbildungsinstitutionen zur Aufnahme bzw. Entwicklung von Kurskonzepten im Bereich des interkulturellen Lernens und der Zweitsprachdidaktik (6.3)	- Σ Pilotprojekte zur Zusammenarbeit zwischen lokalen und ausländischen Lehrpersonen (Team-teaching) (7.3) - Σ Pilotprojekte zur zweisprachigen Berufsbildung in Zusammenarbeit mit ausländischen Betrieben und Behörden (7.3)
Ausbildner/ Ausbildnerinnen und Betriebe		Σ Weiterbildungskurse für Lehrpersonen nicht-sprachlicher Fächer im Bereich der Fachsprachen-didaktik (6.4)		
Berufsberater und Berufsberaterinnen				
Behörden			- Σ Bedürfnisabklärung in allen Sprachregionen zur Entwicklung von Zweitsprachlehrmitteln (6.2) - Σ Bedürfnisanmeldung bei den Pädagogischen Hochschulen zur weiteren Erforschung des Zweitspracherwerbsprozesses (insbesondere in Diglossiesituation) und zur Entwicklung von didaktischen Konzepten des Zweitsprachunterrichts (6.4)	

Sprache langfristig	Information	Aus- und Weiterbildung	Instrumente	Strukturen
Jugendliche und Eltern				
Lehrpersonen und Schulen		Σ Angebot von Sprachkursen für Ausbilderinnen und Ausbilder an Berufsschulen in der Deutschschweiz (6.3)	Σ Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für die fachsprachliche Förderung, insbesondere für kaufmännische und technische Berufe (6.2)	Σ Zweisprachige allgemein bildende und berufsspezifische Lehrmittel für das multimediale Selbststudium (7.3)
Ausbildner/ Ausbilderinnen und Betriebe		Σ Sprachberatungen für Autorinnen und Autoren von Fachlehrmitteln (6.3)		- Σ Pilotprojekte zur zweisprachigen Berufsbildung in Zusammenarbeit mit ausländischen Betrieben und Behörden (7.3) - Σ Zweisprachige allgemein bildende und berufsspezifische Lehrmittel für das multimediale Selbststudium (7.3)
Berufsberater und Berufsberaterinnen				
Behörden			- Σ Abklärung von Möglichkeiten zur Einführung von schweizerischen Sprachdiplomen (6.4) - Σ Gesamtsprachenkonzept für die Sekundarstufe II (7.3)	- Σ Pilotprojekte zur zweisprachigen Berufsbildung in Zusammenarbeit mit ausländischen Betrieben und Behörden (7.3) - Σ Zweisprachige allgemein bildende und berufsspezifische Lehrmittel für das multimediale Selbststudium (7.3)

Literatur

- Abderhalden, W. (1989): Grüezi, sprechen Sie Deutsch? Deutschkurs für AnfängerInnen. Luzern: Caritas Schweiz.
- Abderhalden, W. (1998): Die Lernstatt. In: Deutsch als Fremdsprache. Rundbrief des Arbeitskreises DaF in der Schweiz. Nr. 37/12 Jg. S. 21–25.
- Abderhalden, W.; Frischherz, B. (1998): Berufsbezogener Deutschunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. Rundbrief des Arbeitskreises DaF in der Schweiz. Nr. 37/12 Jg. S. 5–16.
- Allemann-Ghionda, C. (Hg.) (1997): Multikultur und Bildung in Europa/Multiculture et éducation en Europe. Bern u.a. 2., verb. Aufl.
- Allemann-Ghionda, C.; Goumoëns, C.; Perregaux, C. (1998): Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle. Projet no. 4033–42913 dans le cadre du Programme national de recherche 33 «L’efficacité de nos systèmes de formation». Rapport final. Berne/Genève.
- Allemann-Ghionda, C.; Lusso-Cesari, V. (1986): Les échecs scolaires des enfants de travailleurs immigrés en Suisse: causes, mesures en cours et perspectives. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d’éducation.
- Ambühl-Christen, E.; Neugebauer, C.; Nodari, C. (1994): Kontakt 1. Deutsch für fremdsprachige Jugendliche – Kommentar. Hg. von der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. 1. Ausgabe.
- Ambühl-Christen, E.; Neugebauer, C.; Nodari, C. (1996): Kontakt 2. Deutsch für Jugendliche. Interkantonale Lehrmittelzentrale und Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Amos, J.; Bérout, G.; Bertholet, J.-L.; Meyer, G. (1986): Carrières d’apprentis. Genève: Service de la recherche sociologique.
- Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich. Abteilung Berufspädagogik. Fachstelle Anlehre (Hg.) (o.J.): Anlehre Plus. Sprache und Kultur. Didaktisches Konzept für den zusätzlichen Deutschunterricht. Zürich.
- Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich. Abteilung Berufspädagogik (Hg.) (1996/97): Aufbaulehrgang. Pädagogik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Zürich.
- BBT: Siehe Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Bellenger, Ph.; Pigallet, Ph. (1996): Dictionnaire de la formation et du développement personnel. Paris: ESF.
- BFS: Siehe Bundesamt für Statistik.
- BIGA: Siehe Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit.
- Blätter – Zeitschrift für Berufsbildung/Revue – Journal de la formation professionnelle/Rivista – Periodico della formazione professionale. Hg. von Berufsbildung Schweiz (BCH). Zürich, 1/1997.
- Blätter – Zeitschrift für Berufsbildung/Revue – Journal de la formation professionnelle/Rivista – Periodico della formazione professionale. Hg. von Berufsbildung Schweiz (BCH). Zürich, 8, 9/1998.

- Blätter – Zeitschrift für Berufsbildung/Revue – Journal de la formation professionnelle/
Rivista – Periodico della formazione professionale. Hg. von Berufsbildung
Schweiz (BCH). Zürich, 11/1998.
- Blätter – Zeitschrift für Berufsbildung/Revue – Journal de la formation professionnelle/
Rivista – Periodico della formazione professionale. Hg. von Berufsbildung
Schweiz (BCH). Zürich, 12/1998.
- Bolzmann, C.; Eckmann, M. (1997): Jeunes sans diplôme: situations et perspectives. In:
Panorama, 26–27.
- Boos-Nünning, U. (1994): Interkulturelles Lernen in der Berufsbildung. In: Deutsch
lernen. In: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeit-
nehmern. 4/1994.
- Boulet, S.; Boyzon-Fradet, D. (1997): La scolarisation des jeunes issus de l’immigration.
In: J.-P. Terrail (Hg.): La scolarisation de la France. Paris: Ed. La Dispute.
- Braitsch, Ch. (1998): Communication faite dans le cadre du congrès de la SSRE:
formation et travail. Zurich, 24–26 septembre 1998.
- Bund Schweizerischer Frauenorganisationen (BSF)/Schweizerische Gesellschaft für
angewandte Berufsbildungsforschung (SGAB) (Hg.) (1998): Schweizeri-
sches Qualifikationsbuch. Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur
Berufslaufbahn. Zürich.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (1998): Lehrstellenbarometer Februar
1998. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen.
Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (1998): Die neue Berufsbildung. Natio-
nale Berufsbildungs- und Lehrstellenkonferenz 1998. Bern: Bundesamt für
Berufsbildung und Technologie.
- Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) (1996): Rahmenlehrplan für den
allgemein bildenden Unterricht an Gewerblich-industriellen Berufsschulen
und Lehrwerkstätten. Bern: Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit
(BIGA).
- Bundesamt für Statistik/Office fédéral de la statistique (1997): Integration – (k)eine
Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizeri-
schen Bildungssystem/Intégration: une histoire d’échecs? Les enfants et les
adolescents étrangers face au système suisse de formation. Bern: Bundes-
amt für Statistik/Office fédéral de la statistique.
- Bundesamt für Statistik/Office fédéral de la statistique (1998): Elèves et étudiants
1996/97/Schülerinnen, Schüler und Studierende 1997/98. Bern: Bundes-
amt für Statistik/Office fédéral de la statistique.
- Bundesamt für Statistik/Office fédéral de la statistique (1999): Les migrations et la
population étrangère en Suisse en 1997. Neuchâtel: Bundesamt für Stati-
stik/Office fédéral de la statistique.
- Calonder Gerster et al. (1999): Schweizerisches Qualifikationsbuch – Portfolio für
Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf.
Zürich: Werd-Verlag.

- Canonica, R. (1995): Ausbildungsmodell 2000 von Sulzer: Inselausbildung. In: Panorama 33. S. 37–39.
- Cesari Lusso, V. (1997): Quando la sfida viene chiamata integrazione. Roma. La Nuova Italia Scientifica.
- Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK) (Hg.) (1994): Berufliche Bildung in der Schweiz. Luzern.
- Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK) (Hg.) (1988/1995): Lehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der Anlehre. Luzern.
- Doudin, P.A. (1996): L'école vaudoise face aux élèves étrangers. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Doudin, P.A. (1998): Scolarisation des enfants portugais en Suisse/Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz. Berne: CDIP/EDK, Dossier 55.
- Doudin, P.A.; Pons, F.; Moreau, J. (à paraître): Difficultés d'intégration scolaire des élèves portugais: causes et remédiations.
- EDK: Siehe Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (1996): Umriss zu einem Integrationskonzept. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission (EKA).
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hg.) (1996): Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder und zur interkulturellen Pädagogik. Zürich.
- Fremdsprache Deutsch. Berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer 1992. München.
- Fremdsprache Deutsch. Deutschunterricht mit fortgeschrittenen Jugendlichen. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Nr.1/1997. München.
- Galley, F.; Meyer, Th. (1998): Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben. Länderbericht zuhanden der OECD. Bern: EDK, BBW und BBT.
- Geser, H. (1999): Was die Wirtschaft von der Schule erwartet? In: Panorama 1. S. 11–13.
- Hutmacher, W. (1995): Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalités sociales devant l'école. In: E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont et A. Gretler et P. Dasen (Hg.): Etre migrant II. Berne: Peter Lang. S. 107–136.
- Köhnen, Ralph (Hg.) (1998): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Germanistentag der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bochum vom 29. September bis 2. Oktober 1996. Sonderdruck. Frankfurt a.M. u.a.
- Krashen, S.; Terrell, T. (1983). The natural approach. Language acquisition in the classroom. Hayward, CA.
- Kübler, G.; Stricker, H.; Winterberger, H. (1998): Lernen in einer neuen Kultur und Sprache. Didaktisches Konzept der modulartigen Fortbildung in interkultureller Pädagogik für Lehrpersonen an Berufsschulen und Vorlehrinstitutionen. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP).

- Lahdenperä (1998): School difficulties and immigrant background: conclusion about intercultural education. In: European journal of intercultural studies 9, 3.
- Lanfranchi A.; Perregaux, C.; Thommen, B. (1998): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diskussionspapier für den Convegno vom 5./6.11.1998. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Lanfranchi A.; Perregaux, C.; Thommen, B. (demn.): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Lehmann H. (1996): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Bern: EDK.
- Markus, P. et al. (1997): Drop outs: Lehrvertragsauflösung und ihre Folgen. In: Panorama 4. S. 27–28.
- Maurer, E. (1996): Sprache und Kultur. Didaktisches Konzept für den berufsorientierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (= Berichte aus dem Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik im Amt der Berufsbildung des Kantons Zürich, Bd. 31). Zürich: Amt für Berufsbildung.
- Moser, U.; Rhyn, H. (1997): Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht. Bedingungen des Lernerfolgs. Im Auftrage der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Bern: Universität Bern. Institut für Pädagogik.
- Müller, B. (1997): La formation professionnelle des jeunes portugais: un parcours d'obstacles?
- Müller, R. (1997): Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Aarau: Sauerländer.
- Nicolet, M. (1995): Structures d'accueil des élèves non francophones et parcours de formation. Analyse comparative des trajectoires scolaires d'élèves lausannois et genevois au niveau de l'enseignement secondaire. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Nicolet, M.; Rastoldo, F. (1997): Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel. Lausanne: LEP et CVRP, Genève: CRPP.
- OCDE (1996): Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Paris: OCDE.
- Perregaux, C. (1994): Odyssea. Accueils et approches interculturel. Neuchâtel: COROME.
- Perregaux, C. (1998): La surreprésentation des élèves issus des familles migrantes dans les circuits scolaires spécialisés. In: G. Sturny-Bossart et A.-M. Besse Caiazza (Eds.): Handicap et migration. Un double défi pour la formation en Suisse? Lucerne: Edition SPC/SZH.
- Perregaux, C.; Bezzola, K. (1996): Odyssea. Accoglienza e approcci interculturali. Quaderni per l'insegnamento. Centro didattico cantonale. Bellinzona: Dipartimento della pubblica istruzione e cultura.
- Perregaux, C.; Nodari, C. (1998): Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik. Hg. von der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Poglia, E. et al. (Hg.) (1995): Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat. Bern.

- Portmann-Tselikas, P.R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Rauch, B. (1997): Berufliche Integration. Kein Kinderspiel. In: Panorama 2. S.11-13.
- Rochex, J.-Y. (1995): Le sens de l'expérience scolaire. Paris: Presses universitaires de France.
- Schneller, N. (1997): Kurzzusammenfassung der Umfrage: Erwartungen der Berner Wirtschaft an die Bildung. Bern.
- Schräder-Naef, R. (1997): Bildungsbiographien Erwachsener/Biographies éducatives d'adultes. Aarau: SKBF/CSRE. NFP/PNR 33.
- Schulstatistik, Periodika, 2. Nov. 1998. Zürich: Bildungsdirektion.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.) (1995): Empfehlungen und Beschlüsse. Dossier 36A. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.) (1996): Abschlüsse in der Sekundarstufe I. Dossier 41A. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.) (1998): Gesamtsprachenkonzept (GSK) und Auswertungsbericht. Bern: EDK.
- Schweizerischer Verband für Berufsberatung (SVB) (1998): Informations-CD-Rom «Szenario».
- SVB: Siehe Schweizerischer Verband für Berufsberatung.
- Wicker, H.-R. et al. (1996): Leitbild zur Integrationspolitik der Stadt Bern. Bern: Institut für Ethnologie der Universität Bern.
- Wode, H. (1990): Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht. In: Informationsheft zum Lernen in der Fremdsprache, Heft 1 (1990).
- Vuilleumier, M. (1987): Flüchtlinge und Immigranten in der Schweiz. Historischer Überblick. Zürich: Stiftung Pro Helvetia.
- Zahnd, M. (1998): Dä söu z'erscht emau rächt Dütsch lehre: Kleiner Überblick über DaF-Fachsprachenunterricht in der Deutschschweiz und in Deutschland. Seminararbeit. Langenthal: beim Autor.
- Zeroulou, Z. (1985): Mobilisation familiale et réussite scolaire. Revue européenne des migrations internationales, 1, 2. S. 107–115.

