

# Integration oder Re-Integration?

**Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrfrauen im Spannungsfeld  
zwischen Bleiben und Zurückkehren**

**Dokumentation zur Tagung vom 8./9. Dezember 2000**

---

**Herausgegeben von:**  
Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP)  
Postfach 637  
CH – 3052 Zollikofen

**Homepage:** [www.sibp.ch](http://www.sibp.ch)

**Umschlaggestaltung:**  
Adrian Siegenthaler / Benjamin Polli, Ruch Kommunikation, Grafik / Design, 3400 Burgdorf

**Redaktion, Lektorat, Layout:**  
Verena Rothen, SIBP, 3052 Zollikofen

**Druck:**  
BBL, EDMZ, 3003 Bern

**Copyright:**  
© SIBP 2001

3.2001 3000 10V37050

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einführung</b>	Dr. Peter Füglistner	<b>5</b>
<b>Referate</b>		
• Weder Assimilation noch Ausgrenzung: Die Integration fremdsprachiger Jugendlicher	Prof. Dr. Hans-Rudolf Wicker	<b>7</b>
• Die Quadratur des Kreises – Berufliche Integration aus der Sicht der Hilfswerke	Dr. Gerda Hauck	<b>13</b>
• Sprachdidaktik: Weder Assimilation noch Ausgrenzung	Dr. Claudio Nodari	<b>23</b>
• Die ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II (Berufslehren und Mittelschulen): Probleme – Bildungsbe- teiligung – Anspruchsniveaus – Massnahmen	Dr. Romano Müller	<b>33</b>
• Brückenangebote zwischen der obligatorischen Schulzeit und der Sekundarstufe II	Gilbert Ambühl	<b>53</b>
<b>Ateliers</b>		
<b>Berufliche Integration fremdsprachiger Jugendlicher aus verschiedenen Blickwinkeln</b>		
• Integrationskurse / Integrationsklassen	Iren Rieder, Madeleine Schluep, Iwan Kofmel	<b>57</b>
• Berufsbildung, <i>die</i> tragfähige Brücke zwischen Gastland und Heimatland	Maria Gfeller	<b>60</b>
• Berufliche Integration fremdsprachiger Jugendlicher aus der Sicht der Anlehre	Marietheres Schuler, Barbara Zahrli	<b>62</b>
• Deutsch als Zweitsprache – Integration durch Stützen und Fördern auf sprachlicher Ebene	Ursula Haerri, Anne Böhlen	<b>64</b>
• Das berufsvorbereitende Schuljahr – auch ein Integrationsprojekt	Susann Schläppi, Thomas Tanner	<b>66</b>
• Das Europäische Sprachenportfolio an der Baugewerblichen Berufsschule Zürich	Heiner Brähm	<b>70</b>
• Integrationsprobleme aus der Sicht der Schulleitungen	Lorenz Rogger	<b>73</b>
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b>		<b>74</b>
<b>Bestellformular</b>		<b>75</b>



---

# Einführung

Peter Füglistner

Die Idee zur Tagung, die in der vorliegenden Schrift dokumentiert wird, entsprang einem Seminar über ethnologische Aspekte der *Integration* im Rahmen des Nachdiplomstudiums Schulmediation für Gesundheitsfragen 1998/99. Ausschlaggebender Impuls, die ursprünglich für einen kleineren Kreis konzipierte und im Weiterbildungsangebot des SIBP als Kurs C 16 ausgeschriebene Veranstaltung inhaltlich zu erweitern und einem grösseren Kreis von Interessierten zugänglich zu machen, gab die Impulstagung *Berufspraktische Bildung* vom 12. Mai 2000 in Zürich. Die dort angeregte berufsbildungspolitische Diskussion deutete auf einen dringenden Informations- und Handlungsbedarf im Bereich der beruflichen Integration Jugendlicher. Entsprechend gross war das Interesse für das Folgeangebot. Mehr als hundert Personen aus den verschiedensten Bereichen der Berufsbildung – Lehrpersonen der schulischen und der betrieblichen Ausbildung, Berufsberaterinnen und -berater, Behördenmitglieder und Vertreterinnen und Vertreter kantonaler Berufsbildungsämter – nahmen teil an der zweitägigen Veranstaltung *Integration oder Re-Integration?* vom 8./9. Dezember 2000 am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik in Zollikofen.

Das in der Ankündigung der Weiterbildungsveranstaltung angesprochene Dilemma *Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrerinnen im Spannungsfeld zwischen Bleiben und Zurückkehren* wurde an der Tagung unter verschiedenen Gesichtspunkten und von unterschiedlichen Standpunkten aus angegangen.

Eine Referentin und drei Referenten beschrieben die Situation der in die Schweiz immigrierten Jugendlichen und Massnahmen zu deren Integration: Der Ethnologe, Professor Dr. *Hans-Rudolf Wicker*, Universität Bern, argumentierte mit demografisch und ethnologisch begründeten Überlegungen sowohl gegen Ausgrenzung als auch gegen Assimilation fremdsprachiger Jugendlicher. Frau Dr. *Gerda Hauck*, Caritas Bern, zeigte die mehrperspektivische Sicht der Hilfswerke auf und deutete die Integration ausländischer Jugendlicher als Herausforderung und als Chance für die gesellschaftliche Entwicklung eines Immigrationslandes. An Stelle des erkrankten Referenten Dr. *Claudio Nodari*, Institut für Interkulturelle Kommunikation, Zürich, sprang der Tagungsteilnehmer Dr. *Romano Müller*, Dozent am Staatlichen Seminar Hofwil/Bern, ein mit der statistisch erhärteten Darstellung ausgewählter Aspekte des Spracherwerbs und der Chancengleichheit bzw. -ungleichheit der Migrantinnen und Migranten. (Die Dokumentation enthält beide Texte, den ursprünglich vorgesehenen sprachdidaktischen Beitrag und das für die Publikation überarbeitete Spontanreferat.) *Gilbert Ambühl* vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) erläuterte die Empfehlungen des BBT für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung.

Die sieben *Ateliers*, in denen praktizierte Lösungsansätze, Erfahrungen und Probleme der Integration im Bereich der Berufsschule, der Berufsbildungsämter und aus der Sicht der Schulleitungen dargestellt und diskutiert wurden, sind in Kurzdarstellungen dokumentiert. Das Heft enthält zudem die Anschriften der Referentin, der Referenten sowie der Atelierleiterinnen und -leiter. Die Sammelschrift spiegelt den Stand aktueller Integrationsbestrebungen in dem sich momentan stark wandelnden berufsbildenden Bereich. Sie möchte den an der Tagung eingeleiteten Erfahrungsaustausch über den Kreis der Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer hinaus erweitern und die von der Thematik betroffenen Personen untereinander vernetzen – ein Bedürfnis, das in den Gesprächen unter den Teilnehmenden und im Tagungsfazit deutlich zum Ausdruck gekommen ist.

Das vorliegende Heft schliesst somit unmittelbar an die Dokumentation *Berufspraktische Bildung* (SIBP Schriftenreihe Nummer 11) der oben erwähnten Tagung in Zürich an.

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt und der Umgang damit auch in der Schule – vom Kindergarten bis zur Berufsschule – gehört zum pädagogischen Alltagsgeschäft. Wenn das, was früher als „Störfall“<sup>1</sup> empfunden wurde, heute zur Normalität wird, heisst das noch lange nicht, dass dies alles problemlos und wie selbstverständlich geschieht. Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Schule und Klassenzimmer haben für uns noch immer etwas Befremdendes, Irritierendes. Wir sind auf *Orientierungshilfen* angewiesen.

Eine solch ordnende Idee präsentiert die Schweizer Erziehungswissenschaftlerin *Cristina Allemann-Ghionda*. Sie spricht von der „interkulturellen Idee der Bildung“ und meint damit Folgendes: „Es geht im weitesten Sinn darum, sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Bildung organisatorisch, inhaltlich und methodisch als Tatsache anzuerkennen sowie unterschiedliche, kulturell geprägte Inhalte und Perspektiven zur Geltung zu bringen, miteinander zu vergleichen, in Beziehung zu setzen und gegebenenfalls kritisch zu betrachten. Kulturen und Sprachen von nationalen oder zugewanderten Minderheiten können je nach Zusammensetzung der Bevölkerung und je nach Bildungsangebot daran beteiligt sein.“<sup>2</sup>

Im Rückblick auf die Tagung und als Raster zur Einordnung der hier nun in schriftlicher Form vorliegenden, jedoch nicht im Einzelnen aufeinander abgestimmten heterogenen Beiträge mag folgende Umformulierung der zitierten Definition dienen:

*Interkulturelle Pädagogik* ist eine pädagogische Option,  
die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt in der Bildung  
organisatorisch, inhaltlich und methodisch  
als Tatsache anerkennt.

Sie bringt unterschiedliche kulturell geprägte Inhalte und  
Perspektiven zur Geltung;  
sie vergleicht diese miteinander, setzt sie in Beziehung  
und leitet die Lernenden zur kritischen Betrachtung an.

Kulturen und Sprachen von nationalen und/oder zugewanderten  
Minderheiten können je nach Zusammensetzung der Bevölkerung  
und je nach Bildungsangebot daran beteiligt sein.

Ein Fazit aus dieser Definition: Interkulturelle Pädagogik ist keine Ausländer/innen-Pädagogik.

Das Programm der Tagung visierte die „fremdsprachigen Lehrlinge und Lehrfrauen“ an, und in den Referaten und Diskussionen war von den ausländischen Jugendlichen die Rede. Der tatsächlich erlebte oder befürchtete „Störfall“ wurde von den Referierenden und von den Teilnehmenden auf die dahinter liegende Norm befragt. Dabei wurde im vermeintlich Anormalen der Zugang zu einer künftigen Normalität entdeckt und da und dort die erhellende Einsicht gewonnen, dass sich der *Störfall* als *Normalfall* entpuppt. Vielleicht lässt sich in der Nachlektüre der vorliegenden Tagungsbeiträge diese Erkenntnis nachvollziehen und zur subjektiven Gewissheit festigen. Damit wäre ein Stück sicherer Boden für kompetentes erzieherisches Handeln in schwieriger Situation gewonnen. Der irritierende „Störfall“ könnte so zum pädagogischen „Glücksfall“ mutieren.

Der Autor dieses Beitrags, der die anregende Tagung und deren Dokumentation, von der Idee über die Konzeption bis zur Gestaltung beratend begleiten durfte, dankt seinen Kolleginnen und Kollegen Andreas Grassi, Daniel Nyffeler und Daniela Mercurio für Konzeption und Leitung, Barbara Gerber und Verena Rothen für Sachbearbeitung und Redaktion.

---

<sup>1</sup> Vgl. Ochsner, P.E., Kenny, U. & Sieber Priska (Hrsg.) (2000): *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schweiz*. Chur und Zürich: Verlag Rüegger

<sup>2</sup> Allemann-Ghionda, Cristina (1997): Interkulturelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft, S.107-149

---

# Weder Assimilation noch Ausgrenzung: Die Integration fremdsprachiger Jugendlicher

Hans-Rudolf Wicker

## Einleitung

Dieser Beitrag handelt weniger von der Art, wie fremdsprachige Jugendliche ihre Integration in die schweizerische Gesellschaft und das Durchlaufen von Bildungsinstitutionen subjektiv erleben, sondern mehr von den Konzepten, den Ideen und Stereotypen, mit denen von aussen her diese Integrationsprozesse wahrgenommen, geordnet und gedeutet werden. Dies in Anbetracht des Umstandes, dass solche Konzepte, Ideen und Stereotypen – egal ob diese von PolitikerInnen, LehrerInnen, Medienschaffenden oder WissenschaftlerInnen verwendet werden – selten einfach als unverbindliche persönliche Meinungen von jenen zu werten sind, die sie vertreten. Ihre Verbindlichkeit zeigt sich oft gerade darin, dass sie implizit oder explizit in schulischen Leitbildern, in Curricula, in Lehrbüchern und im Unterricht zum Tragen kommen und auf diese Weise – das heisst als Bestandteile eines feingewobenen Verstehens- und Deutungsgebildes, das nicht nur in den Köpfen von Menschen, sondern auch in institutionellen Strukturen eingewoben ist – sozialdisziplinierend wirken. Zu den häufigsten Metaphern, die in diesem Zusammenhang erscheinen, gehören ‚Assimilation‘, ‚Respekt vor der eigenen und der fremden Kultur‘ sowie ‚Integration‘. In einem ersten Schritt sollen diese drei Ansätze kurz erörtert und historisch verortet werden. In einem zweiten Schritt wird die spezifische Situation ausländischer Jugendlicher im Integrationsprozess erläutert.

## Assimilation

Das Ähnlichmachen (aus dem Lateinischen as-similare) bezieht sich auf eine vorgestellte nationale Kultur. Die an Ausländerinnen und Ausländer gerichtete Forderung nach Assimilation beinhaltet folglich, sich Werte, Normen und Inhalte einer nationalen Kultur einzuverleiben, um sich die Zugehörigkeit zu derselben zu erwirken. Der Assimilationsbegriff entstand im 19. Jahrhundert, als die Schweiz ebenso wie andere Länder sich zu Nationalstaaten konfigurierten, sich folglich territorial abzugrenzen, sich rechtsstaatlich und demokratisch zu definieren und sich über nationale Geschichtsschreibungen eine homogene, in sich geschlossene nationale Kultur zuzulegen versuchten. Die Frage, wer der nationalen Kultur zugehörig ist und wer nicht, war in der Entstehungszeit der Nationalstaaten ein heiss umstrittenes Thema. Als Devise galt, dass nur jene als zugehörig gelten, die den Assimilationsnachweis erbringen. Dass zur gleichen Zeit wie die Assimilations- die Überfremdungsidee entstanden ist erstaunt nicht, zeugen doch Assimilationsforderungen und Überfremdungswarnungen gleicherweise von der Angst, innergesellschaftliche Kohäsion zu verlieren. Im Umgang mit dem Assimilationsparadigma sind Nationalstaaten allerdings notgedrungen inkonsequent. So haben zum Beispiel schweizerische Regierungsstellen während der Zeit der grossen Auswanderung (1850 – 1930) jene Landsleute, die nach Nord- oder Südamerika, nach Russland (vor 1919) oder nach Australien zogen, aufgefordert, vor Ort der Heimat zu gedenken, die Kinder im heimatlichen Sinn zu erziehen und Sprache und Sitten zu wahren. Im selben Atemzug wurden zugewanderte Menschen (bis 1915 stieg in der Schweiz der Anteil der ausländischen Bevölkerung auf 15%) aufgefordert, Loyalitäten zu ihrem jeweiligen Herkunftsland abubrechen und sich an die schweizerische Kultur zu assimilieren.

Wurde bis zum ersten Weltkrieg in der Schweiz die Nationen- und Assimilationsidee noch einigermassen liberal gehandhabt, so änderte sich dies im Zuge des aufkommenden nationalsozialistischen Denkens. In dem zu Beginn der Dreissigerjahre verabschiedeten Ausländergesetz (ANAG) widerspiegeln sich Überfremdungsängste direkt. Herrschte bis zum Ersten Weltkrieg die Idee vor, Ausländer/innen schnell und leicht einzubürgern, damit sie sich assimilieren, so wurde nun die Forderung erhoben, dass sie sich zuerst zu Assimilieren hätten, bevor über Einbürgerung diskutiert werden könne – Einbürgerung wird sozusagen zur Belohnung für bereits vollzogene Assimilation umdefiniert. Diese Belohnungsidee haftet bis heute der Einbürgerungsidee an.

## Kulturtoleranz und Multikulturalismus

Alte Einwanderungsländer – die USA, Kanada, Australien u.a.m. – haben sich bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Frage gestellt, wie jene kulturelle Differenz zu werten sei, die fast zwingend aus der Zuwanderung unterschiedlichster Gruppen heraus entsteht. Als die meisten europäischen Ländern nach dem Zweiten Weltkrieg ebenfalls von Auswanderungs- zu Einwanderungsländern mutierten, wurde die Frage der kulturellen Differenz auch in diesen Ländern vermehrt diskutiert. In England etwa bezüglich der Zuwanderung von Pakistani, Indianern und Kariben, in Frankreich bezüglich der Zuwanderung von Algerierinnen und Algeriern, in Deutschland bezüglich der Zuwanderung von Türkinnen, in der Schweiz bezüglich der Zuwanderung von Italienern. Die über Zuwanderung erfolgende kulturelle Heterogenisierung kann auf folgende Ursachen zurück geführt werden.

- Zuwandernde bzw. Zugewanderte bringen oft eine sprachliche, religiöse und kulturelle Sozialisierung mit, die im Aufnahmeland nicht so ohne weiteres abgelegt und durch eine neue ersetzt werden kann.
- Die im Herkunftsland genossene Bildung strukturiert wesentlich die Integration im Aufnahmeland. Zugewanderte mit tiefem Bildungsstand haben grössere Mühe, sich in der Aufnahmegesellschaft zurecht zu finden, als solche mit guter Bildung. Unterschiede zeigen sich vor allem im Fremdsprachenerwerb und in der Arbeitsmarkteingliederung. Zugewanderte mit geringer Bildung neigen dazu, sich in ethnischen Herkunftszirkeln zu sammeln, die Herkunftskultur zu zelebrieren und nostalgisch die ferne Heimat hochzuhalten, während Zuwandernde mit höherer Bildung in dieser Hinsicht zurückhaltender sind.
- Erst die Kinder von Zugewanderten – die vielfach in der neuen Umgebung sozialisiert worden sind – pflegen sich vom nostalgischen Kulturdenken der Eltern abzukoppeln. Dies manifestiert sich etwa darin, dass Zweitgenerationsmigrantinnen und -migranten vielfach wenig Interesse zeigen, in den von den Eltern gegründeten Ausländervereinen mitzumachen.
- Je unsicherer der Aufenthaltsstatus von Zuwandernden ist, umso weniger Energie kann aufgebracht werden, um Sprache, Werte und Normen des neuen gesellschaftlichen Umfeldes zu internalisieren. Kurzzeitaufenthalter, Gastarbeiterinnen, Asylbewerbende und Illegale fallen in diese Kategorie.
- Je einfacher die transnationale Mobilität ist – billiges Reisen – und je leichter sich die Informationsvermittlung zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland gestaltet – TV, Telefon, Internet –, umso stärker ist die Tendenz, ethnische und nationale Diaspora zu bilden.

Alle diese Faktoren lassen verstehen, weshalb in Einwanderungsgesellschaften die Frage nach dem multikulturellen Zusammenleben gestellt wird. Zuwanderung kann neue kulturelle, ethnische, religiöse und soziale Lebensformen in eine Gesellschaft einbringen. Dies läuft nicht allein dem Assimilationsparadigma entgegen, sondern erzwingt auch eine Antwort auf die



Frage, wo Toleranz gegenüber kulturell differenten Lebensweisen angebracht ist und wo diese Toleranz ihre Grenzen hat.

Als Reaktion auf die unhaltbare – weil nicht praktikable – Assimilationsforderung gewannen in den Sechziger- und Siebzigerjahren Multikulturalismuskonzepte zusehends an Bedeutung. Am Ursprung dieses Konzepts steht die amerikanische Bürgerrechtsbewegung, in welcher Schwarze und Indianer/innen die Vorherrschaft der Weissen in Frage stellten und um ihre Rechte kämpften. Die dort aufgestellten Forderungen – ein Recht auf eigene Kultur – wurde in der Folge von Zugewandertengruppen übernommen und von linken Parteien unterstützt.

## Integration

In den letzten Jahren ist man im Hinblick auf die Konzeptualisierung von Eingliederungsprozessen von Zugewanderten mehrheitlich von Assimilations- und Multikulturalismusforderungen abgerückt. Dies aus folgenden Gründen:

- Die Assimilationsforderung setzt eine kohärente nationale Kultur voraus, deren Werte und Normen einverleibt werden können. Da selbst die Bürgerinnen und Bürger eines Landes – zum Beispiel der Schweiz – eine solche nationale Kultur nicht als geschlossen und als kohärent wahrnehmen, ist der Assimilationsbegriff sowohl im Hinblick auf die eigenen Bürgerinnen und Bürger als auch im Hinblick auf Zugewanderte obsolet.
- Multikulturalismus eignet sich als Integrationskonzept ebenso wenig. Einerseits ist in modernen Gesellschaften kulturelle Differenz ohnehin paradigmatisch; dies kommt etwa im Recht auf Religions-, Meinungs-, und Versammlungsfreiheit zum Ausdruck. Andererseits sind den kulturellen Freiheiten auch Grenzen gesetzt. Diese werden allerdings nicht über eine diffuse nationale Kultur definiert, sondern durch die in einem Rechtsstaat gültigen Gesetze. So spricht sich zum Beispiel die Schweiz gegen Polygamie und gegen Mädchenbeschneidung aus. Ein in der Schweiz lebender Mann aus Saudi-Arabien wird sich deshalb ebenso wenig wie ein Mormone auf kulturelles Recht berufen können, hier eine zweite Frau heiraten zu dürfen. Türkische Eltern wiederum werden in der Schweiz ihre Knaben genauso wie jüdische Eltern beschneiden lassen dürfen. Sudanesischen, ägyptischen oder senegalesischen Eltern ist es hingegen gesetzlich untersagt, ihre Töchter zu beschneiden, da Mädchenbeschneidung verboten ist. Eigenständiges kulturelles Leben ist deshalb im Aufnahmeland sowohl zugelassen als auch eingeschränkt. Multikulturalismus ist deshalb für das Werten von gelungener oder gescheiterter Eingliederung unbrauchbar.

Es besteht heute deshalb Einigkeit, Eingliederungsprozesse von Zuwandernden allein noch mit ‚Integration‘ zu fassen. Dabei wird in Kauf genommen, dass dieser Begriff ungenau ist. Integration bezieht sich gleichermassen auf Spracherwerb, auf Bildung, auf Zugang zum Arbeitsmarkt sowie auf soziale und politische Partizipation. Soll trotzdem ein Definitionsversuch gemacht werden, müsste dieser lauten: Von guter Integration kann gesprochen werden, falls die Aufnahmegesellschaft Zuwandernden Chancengleichheit zugesteht und falls Zugewanderte ihre Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen auf Grund der mitgebrachten und der hier erworbenen Fähigkeiten progressiv zu steigern in der Lage sind. Sowohl jene Konditionen, welche die Aufnahmegesellschaft für Zuwandernde bereit hält, als auch die von Zuwandernden mitgebrachten Fähigkeiten beeinflussen folglich den Integrationsverlauf. Möglichkeiten und Schranken der Integration werden deshalb durch beide Seiten festgelegt. Hieraus erklärt sich, weshalb Integrationsverläufe keineswegs einheitlich sind, wie folgende Beispiele zeigen.

- Asylbewerberinnen und -bewerber steht kein Bleiberecht zu; ihre Integrations- und Entwicklungsmöglichkeiten sind deshalb weitgehend beschnitten.

- Ausländer/innen, die gegenüber der schweizerischen Bevölkerung arbeits- und sozialrechtlich diskriminiert sind, wird keine Chancengleichheit zugestanden. Deren Integrationswege werden folglich anders aussehen als jene von nichtdiskriminierten Ausländer/innen.
- Die in der Schweiz in Wissenschaft und Management Tätigen werden gewöhnlich auch dann als integriert betrachtet, wenn sie keinen schweizerischen Dialekt sprechen. Für die im Niedriglohnsektor tätigen Ausländer/innen trifft dies kaum jemals zu.
- Die Schichtzugehörigkeit ausländischer Eltern ist ausschlaggebend bezüglich des Integrationsverlaufes von Kindern. Kinder von ressourcenreichen Eltern können normalerweise mehr formelle und informelle Integrationshilfe beanspruchen als Kinder von ressourcenarmen Eltern.
- Für ressourcenarme Zugewanderte gilt, dass die Lebensphase, während der sie sich in der Schweiz niederlassen, den Integrationsverlauf wesentlich determiniert. Ausschlaggebend hierfür sind die Möglichkeiten des Fremdsprachenerwerbs und des Bildungszugangs. So haben Kinder, die hier geboren sind oder vor dem Kindergartenalter zugewandert sind, weit bessere Integrationschancen als Personen, die als Jugendliche oder junge Erwachsene zuwandern.
- Zur Gruppe der Zugewanderten mit den geringsten Integrationschancen gehören gewöhnlich Analphabetinnen. Das Zusammenspiel von Frauenstatus innerhalb eines patriarchalen Familiensystems, von fehlender Schulbildung sowie von Mutterverpflichtungen bietet die denkbar schlechtesten Voraussetzungen, um in einer hochkomplexen Gesellschaft der Marginalisierung zu entgehen.

### **Sind fremdsprachliche Jugendliche eine vulnerable Gruppe?**

Innerhalb einer zusehends überalterten schweizerischen Gesellschaft kommt dem immer schmäler werdenden Nachwuchs eine spezifische Bedeutung zu. Wird in Betracht gezogen, dass die ständig in der Schweiz wohnhafte Bevölkerung nur deshalb nicht rückläufig ist, weil die relative junge ausländische Bevölkerung bezüglich der natürlichen Bevölkerungsbewegung einen positiven Saldo aufweist (die Zahl der Geburten übersteigt die Zahl der Sterbenden), so wird schnell einmal deutlich, dass die Schweiz gut daran tut, den über Zuwanderung gewonnenen Nachwuchs an Kindern und Jugendlichen gut zu integrieren. Dies heisst nichts anderes als dieser Gruppe die schulischen und beruflichen Bildungsgänge offen zu halten, ihnen Chancengleichheit zuzugestehen, ihre Migrationslebensläufe in den Wertungen mit zu berücksichtigen und versteckte oder offene Diskriminierung zu vermeiden. Folgende Punkte können aufgeführt werden, die zeigen, dass diesem Integrationsanspruch nicht Genüge getan wird:

- In der Bildungspyramide sind ausländische Kinder und Jugendliche vor allem auf der untersten Stufe zu finden. Sie dominieren in den Sonderklassen massiv und sie fehlen mehrheitlich in den Gymnasien und Universitäten.
- Es gibt Hinweise dafür, dass ausländische Kinder in der schulischen Selektion gegenüber schweizerischen Kindern diskriminiert werden.
- Auf Grund der Biografien der Eltern – unsicherer Aufenthaltsstatus, fehlende sprachliche Integration, unqualifizierte Arbeit – fehlt ausländischen Kindern und Jugendlichen mehrheitlich jenes familiäre soziale und kulturelle Kapital, das bei schweizerischen Kindern und Jugendlichen bildungsstützend wirkt.
- Die soziale Segregation von Ausländer/innen wirkt kumulativ – Wohnort, Soziales, Bildung, Arbeit. Leben zum Beispiel in einem Quartier 40% Ausländerinnen und 60%

Schweizer, so handelt es sich bei beiden Gruppen nicht selten um Unterprivilegierte. Da zudem in einem solchen Quartier die schweizerische Bevölkerung gewöhnlich ‚alt‘, die ausländische Bevölkerung hingegen ‚jung‘ ist, führt dies dazu, dass der Nachwuchs ohne weiteres bis zu 80% ausländisch ist. Die Jugendproblematik scheint deshalb in solchen Fällen auch dann ‚ausländisch‘ zu sein, wenn der Grossteil der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz geboren wurde. Eine der Folgen solcher Quartierentwicklungen ist, dass Schulklassen einen extrem hohen Anteil an Ausländer/innen haben. Entmischungen dieser Art – ob auf Quartier- oder auf Schulebene – sind Zeichen für gescheiterte Integration.

- Die schweizerische Gesellschaft heisst diese Kinder und Jugendlichen nicht ‚willkommen‘. Dies äussert sich etwa darin, dass auch die Hiergeborenen das ordentliche Einbürgerungsverfahren durchlaufen müssen, die erleichterte Einbürgerung für die zweite Generation bis heute nicht akzeptiert ist.
- Die soziale Problematik dieser Jugendlichen (Drogen, Kleinkriminalität) ist auffallend. Der statistische Vergleich Gleichaltriger zeigt zwar, dass Jugendliche mit ausländischem Pass nicht krimineller oder drogenanfälliger sind als solche mit schweizerischem Pass. Der Umstand jedoch, dass ausländische Jugendliche in bestimmten Quartieren überrepräsentiert sind, kann den Eindruck erwecken, dass ein ‚Ausländer/innenproblem‘ vorliege.
- Im Vergleich mit schweizerischen sind ausländische Eltern und Jugendliche weniger in der Lage, bei schweizerischen Institutionen Hilfe zu suchen. Dies hat zur Folge, dass in ausländischen Familien Probleme und Fehlentwicklungen nicht selten über längere Zeit verdeckt bleiben.

Diese wenigen Punkte genügen um zu zeigen, dass ausländische Kinder und Jugendliche verletzlicher sind als schweizerische. Ihre spezifische Situation als Zugewandernde oder als Kinder von Zugewandertenfamilien, ihre Migrationsgeschichte und ihr offenes oder subtiles Dasein als Fremde, ihre sichtbare oder verdeckte Marginalisierung erschwert ihnen nicht selten die Vorstellung einer geradlinigen und erfolgreichen Integration.

## **Schlussfolgerung**

Die komplexe Situation, in welcher sich Zuwandernde bzw. Zugewanderte über eine lange Zeit hinweg befinden, sollte nicht auf einfache Begriffe reduziert werden, die umso weniger, als Zugewanderte keine homogene Gruppe bilden. Insbesondere sollte vermieden werden, die sozialen und ökonomischen Probleme, mit welchen sich Zugewanderte konfrontiert sehen, zu kulturalisieren. Um die tatsächliche Integration dieser Gruppen zu erreichen, bedarf es nicht allein eines besseren Verständnisses und einer besseren Förderung, sondern auch strukturelle Massnahmen.



---

# Die Quadratur des Kreises – Berufliche Integration aus der Sicht der Hilfswerke

Gerda Hauck

Hilfswerke sind Institutionen, deren wichtigstes Arbeitsfeld im Inland wie im Ausland Integration im weitesten Sinn ist, Integration von Menschen ungeachtet der Herkunft, der Weltanschauung oder der politischen und ethnischen Zugehörigkeit. Wie sehen diese Institutionen fremdsprachige Jugendliche in der Schweiz, die auf ihrem individuellen Weg der beruflichen Integration in ein Spannungsfeld geraten? Wie agieren Hilfswerke angesichts des Schwankens der Jugendlichen zwischen einem dauerhaften Sicheinlassen auf ein Leben in der Schweiz und den Gedanken an eine Zukunft im Herkunftsland? Wie vermitteln Hilfswerke der Öffentlichkeit den persönlichen Konflikt der Jugendlichen, der vielleicht auch mitgeprägt ist von den Herkunftsfamilien und deren Migrationsgeschichte? Sicher ist, dass die Spannungen der Jugendlichen auf persönlicher Ebene vielfältig gelöst werden; manchmal kommt die Lösung allerdings ‚von aussen‘. Erinnert sei an die erzwungene Rückkehr von jungen Leuten aus Bosnien oder Kosova oder an die Ausweisung von Jugendlichen, deren Familien – manchmal nach jahrelangem Aufenthalt in der Schweiz – keine Arbeits- oder Jahresaufenthaltsbewilligung mehr erhalten, zum Beispiel weil sie fürsorgeabhängig werden.

## Hilfswerke arbeiten mit Jugendlichen in Berufsausbildung und bringen die Erkenntnisse aus dieser Arbeit in die öffentliche Meinungsbildung ein

Die ‚Sichten‘ der Hilfswerke kristallisieren sich rund um **zwei ihrer Arbeitsfelder**:

- Hilfswerke *arbeiten direkt* mit Jugendlichen in Berufsausbildung, meist im Rahmen von staatlichen Leistungsaufträgen.
- Hilfswerke pflegen ständig den *Dialog* mit der Gesellschaft, weil sie es als ihre Aufgabe betrachten, die Erkenntnisse, die sie in der direkten Arbeit gewinnen, der Gesellschaft zugänglich zu machen und so in der Gesellschaft meinungsbildend zu wirken.

Zwei Ziele hat der erwähnte Dialog: die in der direkten Arbeit beobachteten Ungereimtheiten oder Ungerechtigkeiten sollen beseitigt werden *und* die Hilfswerke wollen zur gesellschaftlichen Daueraufgabe Integration beitragen. Denn der gesellschaftliche Zusammenhalt ist letztlich nur dann gewährleistet, wenn nicht einzelne Personengruppen durch politische oder wirtschaftliche Entwicklungen ausgegrenzt werden. Beide erwähnten Arbeitsfelder generieren Sichtweisen, die ihrerseits nicht selten in einer Spannung zueinander stehen.

## Hilfswerke stehen im Spannungsfeld zwischen öffentlichen Leistungsaufträgen und gesellschaftspolitischer Eigenverpflichtung

Mehr noch: die Arbeit in den beiden Feldern kann Widersprüche erzeugen. Das zwingt die Hilfswerke, ihre eigene Kohärenz laufend zu überprüfen und sich zu fragen, wie sie diese Widersprüche integrieren können.

*Aus dem Umgang der Hilfswerke mit ihren eigenen Spannungsfeldern lassen sich meines Erachtens Hinweise für den Umgang mit dem Spannungsfeld ‚Integration oder Re-Integration‘ ablesen, von dem hier die Rede ist.*

Ein bekanntes Beispiel für solche Widersprüche ist die Rolle der Hilfswerke im Rahmen der schweizerischen Flüchtlingspolitik:

Die staatliche Politik spiegelt die Zerrissenheit der politischen Meinungsträger/innen zwischen humanitärem, solidarischem Engagement für Verfolgte und der Ablehnung von Zuwanderung, eine Ablehnung, die mir in dieser Form das Ergebnis von internen Desintegrationsprozessen oder zumindest von instabilen Zuständen zu sein scheint.

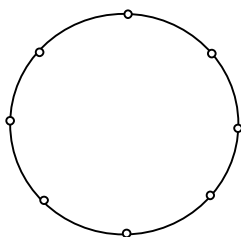
In dieser migrationspolitischen Lage bewerben sich die Hilfswerke *einerseits* um Leistungsaufträge, zum Beispiel um den Leistungsauftrag für die Integration von Flüchtlingen. Solche Leistungsaufträge enthalten Rahmenbedingungen finanzieller und administrativer Art, welche die Hilfswerke selber so nicht formulieren würden, wenn sie allein bestimmen könnten. Trotzdem leisten sie eine anerkannte Integrationsarbeit sowohl für die Flüchtlinge wie auch für die schweizerische Gesellschaft insgesamt.

*Andererseits* mischen sich die Hilfswerke ständig in öffentliche Diskussionen ein, in denen es um das Verhältnis der Schweiz zu den Flüchtlingen, den Kriegsvertriebenen oder den Zugewanderten allgemein geht. Sie setzen sich zum Beispiel ein für weniger Repression, auch für weniger Perfektion im Administrieren von Repression. Sie werben für mehr Solidarität, für die Achtung der Menschenrechte und für mehr Chancengleichheit. Und die Werbung hat beide Augen offen: sie sieht die Chancenungleichheiten von Einheimischen und von Zugewanderten, die Ausgrenzung hüben und drüben.

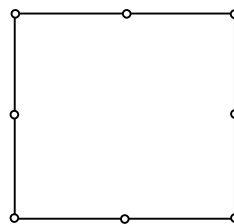
### **Die ‚Quadratur des Kreises‘ ist eine Strategie, Spannungsfelder mutig fruchtbar zu machen: Plädoyer für die Optik der Selbstbestimmung**

Mit anderen Worten: die Quadratur des Kreises fertig zu bringen, ist Alltag der Hilfswerksarbeit, und ich kann Ihnen versichern, dass die Hilfswerke in diesem Geschäft ein fortgeschrittenes Training und eine beachtliche Leistungskurve aufweisen.

Ob es nun um die Spannungsfelder der Hilfswerksarbeit oder um die Spannungsfelder in der beruflichen Integration fremdsprachiger Jugendlicher geht: das Bild der Quadratur des Kreises ist aus meiner Sicht nicht ein Bild für ‚unmöglich‘, für ‚fruchtlos‘, für ‚Sisyphusarbeit‘. Vielmehr steht das Bild für einen Prozess, der Spannungen aus ihrer negativen Konnotation befreien und fruchtbar machen kann. Schauen wir das Bild in Bezug auf die berufliche Integration fremdsprachiger Jugendlicher genauer an:



Berufliche  
Integration in  
der Schweiz



Berufliche  
Zukunft im  
Herkunftsland

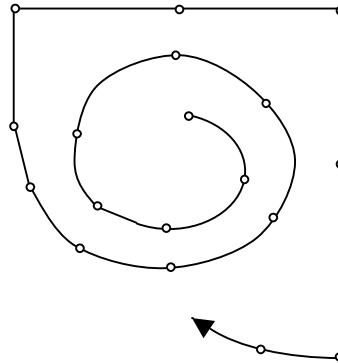
Wir haben einen Kreis, und wir haben ein Quadrat. Auf den ersten Blick wird klar: Die oder der fremdsprachige Jugendliche kann nicht gleichzeitig im Kreis und im Quadrat leben und sich so eine Zukunft erarbeiten. Er oder sie kann auch nicht aus dem Kreis ein Quadrat machen oder umgekehrt. Zudem verbietet sich in diesem Zusammenhang das Wort ‚machen‘; denn der Weg beruflicher Integration und damit die Suche nach einer Identität in der Arbeitswelt lässt sich zwar in Distanzen einteilen, die durch planbare, machbare Schritte überwunden werden können. Es ist aber nicht vorherzusehen, ob der Weg schlussendlich an ein Ziel kommt, womit er sich der Machbarkeit entzieht.

Trotzdem möchte ich Ihnen und den fremdsprachigen Jugendlichen das Bild der Quadratur des Kreises für den Umgang mit dem Spannungsfeld ‚berufliche Integration oder Re-

Integration', ,berufliche Zukunft in der Schweiz oder im Herkunftsland der Familie' aus folgenden Gründen beliebt machen:

- Ich plädiere für ein ,Sowohl – Als auch'.
- Ich plädiere dafür, dass sich die Jugendlichen sowohl der Logik der Kreisdynamik als auch der Logik der Gesetze des Quadrats aussetzen.
- Ich plädiere dafür, die individuelle innere Dynamik jedes und jeder Jugendlichen sowie deren Ressourcen und persönliche Ziele so zu stärken, dass sie oder er nicht der Fremddynamik, der ,Logik von aussen' ausgesetzt ist:

Von der Fremddynamik  
zur Eigendynamik –  
,Ich bin der Motor'.



Wenn er oder sie nämlich die Bewegung der Figuren mit der eigenen Dynamik ausmisst, wenn mit anderen Worten die berufliche Identitätsfindung nicht fremd-, sondern weitgehend eigenbestimmt ist, wenn der Kreis oder das Quadrat als fortlaufende, als prozesshafte Bewältigung der jeweils nächsten Schritte durch die Jugendlichen verstanden wird, dann kann der Kreis sich zum Quadrat öffnen oder das quadratartige Gebilde kann sich auch wieder mehr der Kreisform annähern, ohne dass der oder die Jugendliche zerrissen wird oder erstarren muss, um sich zu schützen.

Ein anderer Name für Spannungsfelder und Widersprüche ist: Realität. Die Quadratur des Kreises bedeutet nichts anderes, als der Realität auf der Spur zu bleiben und die Dynamik der Realität ständig mit den eigenen Zielen und der eigenen Dynamik in Beziehung zu setzen. Die Widerstände und Widerwärtigkeiten des Moments werden in einen anderen Zusammenhang gestellt, wenn der oder die Jugendliche sich mehr und mehr selber zum Motor der Prozessschritte macht. ,Ich bin der Motor' ist ein Denkanstoss – nicht mehr, nicht weniger.

## Sichten der Hilfswerke: zum Beispiel Erkenntnisse aus der Arbeit mit anerkannten Flüchtlingen

Einiges aus den folgenden Ausführungen wird den Berufsschullehrinnen und -lehrern aus dem Alltag in leicht anderer Optik vertraut sein. Ein konkretes Feld der Hilfswerksarbeit ist der Leistungsauftrag ,Integration von anerkannten Flüchtlingen', also von Personen mit einem relativ sicheren Aufenthaltsstatus. Sie werden in den ersten fünf Jahren ihres Aufenthalts in der Schweiz von Hilfswerken begleitet und betreut. Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen haben sie annähernd gleichen Zugang zu staatlichen Leistungen wie Schweizer und Schweizerinnen. Hier ein Ausschnitt aus einem Interview, das ich für diesen Vortrag mit einer Kollegin geführt habe:

*Der Einstieg in eine Ausbildung hier ist relativ schwer für diejenigen Flüchtlinge, die als grössere Kinder oder Jugendliche in die Schweiz kommen. Fast alles, was vorher war, hat hier prima vista keinen Wert mehr, zählt nicht mehr. Die familiäre Situation ist durch die Umstände vor oder während der Flucht oft belastet. Die Jugendlichen müssen viel Verantwortung für ihre Eltern übernehmen, z.B. als Übersetzer oder Übersetzerinnen und so weiter. Eine sehr grosse Gruppe unter diesen Jugendlichen erlebe ich als stark, sehr selbstständig und verantwortungsbewusst. Sie arbeiten zweihundert Prozent, um hier ihren Weg zu mache, und zwar*

*unabhängig davon, ob sie von den Eltern gefördert werden oder nicht, ob die Eltern von der Rückkehr träumen oder nicht.*

*Zum Beispiel ein junger Klient aus Afghanistan: Er hat innert kurzer Zeit sehr gut Deutsch gelernt, die Primarschule beendet, viel Eigeninitiative entwickelt. Für ihn war das Engagement eines Primarlehrers ganz wichtig; der hat ihn sehr gefördert, hat geholfen, Lücken zu füllen. So sind die Weichen früh in eine gute Richtung gestellt worden.*

*Oder ein anderes Beispiel: eine junge Frau aus Bosnien, die mit dem allein erziehenden Vater und der Grossmutter hier lebt. Sie ist sehr selbstständig. Das führt zu Konflikten. Es gibt psychisch belastende Beziehungsprobleme. Diese junge Frau hat trotz sozial schwerem Stand die beiden letzten obligatorischen Schuljahre hier in der Schweiz beendet, hat ein 10. Schuljahr gemacht, anschliessend den Juli und August in der Bibliothek verbracht und sich um Lehrstellen beworben. Jetzt hat sie eine Lehrstelle. Auch sie hatte Primarlehrer, die sie sehr gefördert haben. Ihr Kapital ist ihre Selbstständigkeit, ihr Wille und ihr enormer Arbeitseinsatz.*

In beiden von meiner Kollegin geschilderten Fällen ist weder die Diskrepanz zwischen Wünschen und Realität, noch die Spannung zwischen Sichhierzurechtfinden und der Sehnsucht nach dem Herkunftsland eine entscheidende Hürde geworden.

Aber wie konnte eine andere Kollegin, die ich interviewt habe, mit dem siebzehnjährigen Jugendlichen aus der Türkei arbeiten, der im Familiennachzug in die Schweiz kam und, heftig unterstützt von seinem Vater, erklärte: „Ich werde Arzt“?

*Dieser junge Mann musste und konnte zweimal die Integrationsklasse besuchen, um einigermaßen Deutsch zu lernen. Er und sein Vater wurden intensiv beraten, um den Schritt der Annäherung an die tatsächlichen schulischen Möglichkeiten des Sohnes nachvollziehen zu können. Ein Freiwilliger hat den jungen Mann bei der Lehrstellensuche dann eng begleitet und tatsächlich hat er jetzt eine Elektrikerlehre angefangen. Hinter dem jungen Mann und dem Vater liegt aber ein schmerzhafter Prozess. Und gerade dann, wenn der berufliche Einstieg nicht nach Wunsch gelingen will, rückt oft das Thema Rückkehr plötzlich für eine Weile in den Vordergrund.*

Freiwillige bewähren sich sehr oft als Helferinnen und Helfer in Entwicklungsprozessen wie den geschilderten, in denen es die Eigendynamik der Jugendlichen zu stärken und gleichzeitig die Realität zu erobern gilt. Ich erwähne die Verdienste der Freiwilligen, mit denen wir zusammenarbeiten, darum besonders, weil wir nach Personen und Faktoren suchen, welche die Quadratur des Kreises positiv unterstützen können, welche die Jugendlichen zu Eigendynamik ermutigen.

Eine Minderheit sind diejenigen Jugendlichen in unserem Hilfswerk-Alltag, die nicht wirklich eine Berufsausbildung wollen. Manche von ihnen sind durch Erlebnisse oder Probleme so belastet, dass sie sich nicht entscheiden können, was sie nach Abschluss der Schulzeit machen wollen. Solchen Jugendlichen bieten die Hilfswerke im Kanton Bern Unterstützung an durch Projekte wie *avanti*, *coopera*, *wisdonna* oder *kick*, um nur einige zu nennen. Dort erhalten unentschlossene Jugendliche praktische Entscheidungshilfen und Motivationsstützen. Sie können ihr Deutsch verbessern und Bewerbungen üben. Daneben gibt es noch eine Reihe von anderen Projekten mit denselben oder ähnlichen Zielen (siehe Anhang).

Meine in der Einzelfallhilfe engagierten Kolleginnen und Kollegen sehen es als eine ihrer wichtigsten Aufgaben an, die Ressourcen der Jugendlichen sichtbar zu machen. Dabei sind neben der Motivation der Jugendlichen selber differenzierte Abklärungen ein wichtiges Instrument, das häufig gemeinsam mit den Berufsberatungsstellen und dem Lehrer oder der Lehrerin eingesetzt wird. Sofern die Jugendlichen eine stipendienberechtigte Ausbildung machen, sind sie dafür vom Bundesamt für Flüchtlinge unterstützt. Für alle Zusatzauslagen und für innovative Lösungen müssen private Mittel bei Stiftungen usw. aufgetrieben werden, was sehr zeitaufwändig ist.



Sie sehen: Um in der Einzelfallarbeit die individuelle Dynamik der Jugendlichen zu stützen und zu ermutigen, braucht es einerseits das Ausloten der gesetzlich gegebenen Möglichkeiten, andererseits aber auch das Ausweiten der Möglichkeiten da, wo die Gesetzgebung noch hinter den Anforderungen des Alltags hinterher hinkt; in diesem Fall helfen nur private Mittel und die individuelle Gestaltung und Planung weiter.

## Sichten der Hilfswerke: öffentlicher Dialog zum Beispiel über die Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten

Im Feld ausserhalb der einzelfallbezogenen Arbeit der Hilfswerke, im gesellschaftspolitischen Dialog können die Hilfswerke auf eigene Daten und auf generelle Statistiken zurückgreifen.

Hier zwei aktuelle Zusammenstellungen aus dem Kanton Bern und dem Kanton Zürich, vgl. auch NZZ-Artikel nächste Seite:

**Im Kanton Bern** beantworteten Schulabgängerinnen und Schulabgänger am Ende des Schuljahres 1999/2000, also an der Schwelle zur Berufsbildung, die Frage, was sie nun zu tun gedenken, wie folgt: (Quelle: Schuldirektion der Stadt Bern)

<b>Total SchulabgängerInnen Kt. Bern:</b>		12'113 SchulabgängerInnen	
<b>Davon</b>		1'650 AusländerInnen = 13,5%	
<b>Nach dem 9. Schuljahr machen</b>		<b>Nach dem 10. Schuljahr machen</b>	
<b>44,5%</b>	Lehre AusländerInnen: 21%	<b>62%</b>	Lehre AusländerInnen: 39%
<b>12,5%</b>	Höhere Mittelschule AusländerInnen: 5,5%	<b>5,5%</b>	Höhere Mittelschule AusländerInnen: 3,5%
<b>28%</b>	10. Schuljahre AusländerInnen: 47,5%	<b>2,5%</b>	wieder 10. Schuljahre AusländerInnen: 8,5%
<b>4%</b>	suchen Lehrstelle oder sind Unentschlossene AusländerInnen: 16,5 Prozent	<b>14,5%</b>	suchen Lehrstelle oder sind Unentschlossene AusländerInnen: 30,5%
<b>1%</b>	Arbeitsstelle AusländerInnen: 5%	<b>2%</b>	Arbeitsstelle AusländerInnen: 7,5%

### Im Kanton Zürich hatten am Ende des Schuljahres 1999/2000

(Quelle: Neue Zürcher Zeitung 23./24.12.00)

58,5%	beruflichen Ausbildungsplatz
35%	10. Schuljahr oder Ähnliches
6,5%	noch keine Lösung bezüglich der weiteren Ausbildung
3,2%	der einheimischen Jugendlichen konnten zum Ende ihrer Schulzeit nicht platziert werden
15%	der ausländischen Jugendlichen hatten zum Ende ihrer Schulzeit eine ungewisse Zukunft (bei den Schülertlassen aus Mazedonien sowie aus übrigen süd- und osteuropäischen Ländern lagen dieselben Werte bei über 20%)

## 15 Prozent der Ausländer mit offener Zukunft

### Umfrage zur Berufswahl von Schulabgängern im Kanton

(sda/zz.) 58,5 Prozent aller Schulabgängerinnen und Schulabgänger im Kanton Zürich hatten in diesem Sommer kurz vor Ende des Schuljahres einen beruflichen Ausbildungsplatz gefunden. Gegenüber 1998 ist dieser Anteil damit leicht angestiegen. 6,5 Prozent aller Jugendlichen hatten drei Wochen vor Schulabschluss noch keine Lösung bezüglich der weiteren Ausbildung. Die übrigen hatten beispielsweise ein 10. Schuljahr gewählt.

Stark unterschied sich die Situation von Schweizer und ausländischen Jugendlichen, wie die Bildungsdirektion mitgeteilt hat. Bezug nehmend auf eine Umfrage unter 7400 Jugendlichen am Ende der Volksschulzeit. 60 Prozent der Jugendlichen konnten bei der Schulentlassung einen Sekundarschulabschluss vorweisen, dasselbe traf nur auf 24 Prozent der Ausländerinnen und Ausländer zu. Von ihnen stammten fast die Hälfte aus der Realschule und 27 Prozent aus der Oberschule oder aus einer Sonderklasse.

Einen sogenannten «Berufsbildungsanteil» von mindestens 50 Prozent erreichten ausser den Schweizerinnen und Schweizern lediglich Jugendliche aus Kroatien, Italien und Bosnien-Herzegowina. Von den rund 220 Jugendlichen aus Asien hatten bloss ein Drittel bereits einen Ausbildungs-

#### Meistgewählte Berufsausbildungen

Schweizer (3330 Befragte)	%-Anteil	Ausländer (894 Befragte)	%-Anteil
Kaufm. Angestellter	17,0	Elektromonteur	9,5
Elektromonteur	7,9	Kaufm. Angestellter	8,6
Informatiker	7,9	Verkäufer	6,4
Polymechaniker	5,4	Anlehre	4,9
Koch	4,1	Sanitärmeister	4,7
Schreiner	3,7	Automonteur	4,3
Automechaniker	3,6	Maler	4,0
Zimmermann	3,3	Koch	3,2
Elektroniker	2,7	Karosseriespengler	2,9
Gärtner (FR Gartenbau)	2,2	Informatiker	2,9
Automonteur	2,1	Polymechaniker	2,9
Detailhandelsangestellter	2,0	Heizungsmonteur	2,8
Übrige Berufsausbildungen	38,2	Übrige Berufsausbildungen	42,8
Schweizerinnen (2478 Befragte)	%-Anteil	Ausländerinnen (707 Befragte)	%-Anteil
Kaufm. Angestellte	33,5	Kaufm. Angestellte	27,2
Verkäuferin	6,7	Verkäuferin	17,7
Coiffeuse	6,0	Coiffeuse	9,6
Detailhandelsangestellte	3,6	Anlehre	5,1
Med. Praxisangestellte	3,6	Detailhandelsangestellte	4,1
Pharma-Assistentin	2,9	Büroangestellte	4,0
Köchin	2,8	Pharma-Assistentin	3,7
Büroangestellte	2,7	Dentalassistentin	3,5
Servicefachangestellte	2,1	Hotelfachassistentin	2,1
Drogistin	2,0	Med. Praxisassistentin	2,0
Floristin	1,9	Hochbauzeichnerin	1,4
Dentalassistentin	1,8	Servicefachangestellte	1,4
Übrige Berufsausbildungen	30,5	Übrige Berufsausbildungen	18,2

platz zugesichert bekommen. 19 Prozent der Einheimischen und 27 Prozent der Ausländerinnen und Ausländer entschieden sich für eine schulische oder praktische Zwischenlösung.

Von den einheimischen Jugendlichen konnten 3,2 Prozent bis zum Ende ihrer Schulzeit nicht platziert werden, annähernd 15 Prozent der ausländischen Schulabgängerinnen und -abgänger blickten jedoch kurz vor den Sommerferien in eine ungewisse berufliche Zukunft. Bei den Schulentlassenen aus Mazedonien sowie aus übrigen süd- und osteuropäischen Ländern lagen die Werte bei über 20 Prozent.

Neue Zürcher Zeitung NZZ, 23./24. Dezember 2000, S. 47

Diese Momentaufnahmen illustrieren Erkenntnisse, die die Integrationsdiskussion der letzten Jahre stark geprägt haben, nämlich dass beim Zugang zu gesellschaftlich zentralen Gütern wie Bildung, Arbeit etc. die Chancen ungleich verteilt sind und damit ständig Desintegrationsprozesse generiert und verstetigt werden.

Eine entscheidende Etappe in der schweizerischen Diskussion über die Integration von Zugewanderten wurde 1995 mit der Veröffentlichung der Studie von Prof. Hans-Rudolf Wicker von der Universität Bern zu einem Integrationsleitbild der Stadt Bern eingeläutet. Die Studie löste in der Schweiz eine Aufarbeitung von Integrationsfragen aus; ausserdem setzte sie allgemein begrüsste Standards, deren politische Umsetzung allerdings noch einige Jahre in Anspruch nehmen dürfte. Der Studie folgten Leitbilddiskussionen in verschiedenen Schweizer Städten und Kantonen sowie 1996 die Aufnahme eines Integrationsartikels in die Bundesgesetzgebung.

Das Wissen um die beruflichen Chancenungleichheiten hat den schweizerischen Bundesrat beispielsweise veranlasst, in seiner **Integrationsverordnung vom September 2000** festzuhalten, dass ein Ziel seiner Integrationspolitik ist, günstige Rahmenbedingungen für die Chancengleichheit und die Teilnahme der ausländischen Bevölkerung am gesellschaftlichen Leben zu schaffen (Art. 3, Abs. 2d, VIntA). Die für die Umsetzung der Verordnung u.a. zuständige Eidgenössische Ausländerkommission unterstützt in Zusammenarbeit mit den zuständigen kantonalen Behörden die Schaffung von schulischen und beruflichen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Ausländerinnen und Ausländer sowie die Anerkennung dieser Ausbildungen (Art. 6, VIntA). Bei den Förderbereichen, die in den Genuss eidgenössischer Finanzhilfen kommen, steht an zweitoberster Stelle: Förderung von Projekten zur Integration in die Arbeitswelt (Art. 16b, VIntA).

Im August 1999 sind nacheinander die Integrationsleitbilder der Städte Bern, Basel und Zürich verabschiedet und veröffentlicht worden. Bei allen figuriert die berufliche Integration unter dem prioritären Handlungsbedarf. Das **Berner Leitbild** nennt im Einzelnen unter „Handlungsbedarf Arbeit:

- Verbesserung des Zugangs zum Lehrstellen- und Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten, insbesondere für Jugendliche
- Förderung der gezielten, bedürfnisorientierten Nutzung vorhandener beruflicher Qualifikationen der Migrantinnen und Migranten
- Spezielle Angebote zur Qualifizierung und Reintegration von erwerbslosen und ausgesteuerten Migrantinnen und Migranten
- Gezielte Anstellung von Migrantinnen und Migranten in den öffentlichen Diensten
- Verhinderung illegaler Arbeitsverhältnisse.“

Auch Institutionen haben in den vergangenen fünf Jahren ihre Integrationspolitik formuliert. Der Schweizerische Evangelische Kirchenbund veröffentlichte „Migrationspolitische Leitlinien“ und alle Hilfswerke gaben sich für ihre spezifische Integrationsarbeit Handlungskonzepte. **Caritas Schweiz** hat darüber hinaus 1998 unter dem Titel „*Integration ist Partizipation*“ ein Positionspapier zur Integration von Zugewanderten veröffentlicht; darin sind u.a. je ein Kapitel der Arbeitswelt sowie der Schule und dem Bildungswesen gewidmet.

All diese Integrationsleitbilder und Positionspapiere haben, das darf man sicher zum heutigen Zeitpunkt bereits sagen, den Blick der Gesellschaft für Chancenungleichheiten geschärft. Sie haben erste Massnahmenpakete auf Bundes-, aber auch auf kantonaler und kommunaler Ebene ausgelöst. Sie haben nicht den Zwang aufgehoben zur Quadratur des Kreises, welche die einzelnen Jugendlichen, von denen hier die Rede ist, leisten müssen, aber es bestehen doch Aussichten, dass in den kommenden Jahren die Eckpunkte, innerhalb derer die Jugendlichen ihre eigenen Berufsbildungsinitiativen entwickeln können, klarer, stärker und hilfreicher werden. Für die Hilfswerke heisst es nichtsdestotrotz weiterhin, auf die Spannungsfelder und deren schwierige Auswirkungen in der Öffentlichkeit aufmerksam zu machen, ja sogar mit dafür zu sorgen, dass die in dieser Schrift in verdienstvoller Weise breit aufgegriffene Thematik nicht zur Ruhe kommt.

## Kleine Zwischenbilanz

Eine kleine Zwischenbilanz auf Grund des Gesagten möchte ich heute, im Dezember 2000, so formulieren:

- Die Realität der Partizipation am Berufsleben sieht für fremdsprachige Jugendliche wie auch für deren Eltern im Moment noch ernüchternd aus. Das kann nicht ohne Auswirkung auf die Frage bleiben, ob Jugendliche mit eher prekärem Aufenthaltsstatus oder mit einem verunsichernden Migrationshintergrund ihre berufliche Zukunft in der Schweiz in die Hand nehmen können und wollen oder ob sie ihre Perspektiven anderweitig orientieren.

- Die Mehrzahl der derzeit geltenden gesetzlichen Grundlagen in diesem Bereich ziehen der beruflichen Chancengleichheit enge Grenzen.

Gleichzeitig sind aber *kräftige neue Signale* zu konstatieren:

- Dank den Diskussionen über Integrationsleitbilder ist die Erkenntnis zum Durchbruch gelangt, dass die berufliche Bildung und Integration von Jugendlichen gezielt und ressourcenorientiert verbessert werden kann und muss. Dabei sind auch die vorhandenen, jedoch offiziell nicht anerkannten Fähigkeiten und Qualifikationen, beispielsweise die mehrsprachigen und sozialen Kompetenzen von Migrantinnen und Migranten neu zu bewerten (vgl. Caritas-Papier „Integration ist Partizipation“, S. 44).
- Die gezielte Rekrutierung von so genannten unqualifizierten Arbeitskräften hat nicht mehr dasselbe Ausmass wie noch bis zu Beginn der 90er Jahre. Benötigt werden heute generell im Dienstleistungsbereich und in der spezialisierten Produktion Arbeitskräfte, die hoch flexibel, gut qualifiziert, kommunikationsfähig und mobil sind. Der Arbeitsmarkt braucht einen wettbewerbsfähigen und das heisst globalisierungsfähigen Zuschnitt. Hier werden wir in den nächsten zwanzig Jahren sicher einen Umbruch erleben, der die hier gestellte Frage in einem neuen Licht erscheinen lassen wird: Personen, die von Ausbildung und Erfahrung her fit sind für einen globalisierten Arbeitsmarkt, können sich für Hierbleiben oder Fortgehen entscheiden, ohne Verluste in Kauf nehmen zu müssen, Verluste, die ihnen heute durch die strukturell ungleichen Chancen hüben und drüben drohen. Dass diese Entwicklung auch tatsächlich stattfinden kann, wird entscheidend davon abhängen, für welche Politik der Zulassung von Ausländern und Ausländerinnen die Schweiz sich entscheiden wird. Der Entwurf zu einem neuen Ausländergesetz, der soeben in der Vernehmlassung war, atmet im Moment noch stark den Geist der Fortsetzung struktureller Segregation.
- Das seit Kurzem abgeschlossene Nationale Forschungsprogramm 39 hat diverse Aspekte der Zuwanderung und der Folgen von Zuwanderung in der Schweiz untersucht. Neben den Ungleichheiten und strukturellen Benachteiligungen stiessen die Forscher auch auf eine Reihe von unerwartet positiven Resultaten. So konnte in Betriebsbefragungen festgestellt werden, dass die je spezifischen kulturellen Ressourcen von Migrierten die Innovationsfähigkeit von Betrieben beeinflusst. Allerdings setzt das ein Betriebsklima voraus, das die Unterschiede der Mitarbeitenden nicht stigmatisiert, sondern die Ressourcen und Ideen aller Mitarbeitenden aufnimmt (Studie Hainard, Neuenburg).
- Zeichen des Umbruchs: ein Teil der Arbeitgebenden verlangt eine offenere und vor allem eine flexiblere Einwanderungspolitik. Im Moment deutet noch nichts darauf hin, dass man ihnen in grösserem Ausmass Gehör schenken wird. Denn klar ist inzwischen auch, dass eine solche Einwanderung vom ersten Tag an begleitet sein muss von effizienten Integrationsmassnahmen, damit es nicht zu den Spannungsfeldern kommt, die uns hier beschäftigen, bzw. damit solche allfällig auftretenden Spannungsfelder von den Jugendlichen im Sinne einer echten Wahlmöglichkeit bewältigt werden können. Ich denke, dass, wenn Arbeitgeber und staatliche Institutionen, insbesondere Bildungsverantwortliche das Sparpotenzial einer guten Integration zur Kenntnis genommen haben, sich auch die Zulassungspolitik vorsichtig öffnen wird.

Meinen Versuch, aus Hilfswerksicht ein wenig im Kaffeesatz der Erkenntnisse der letzten vier bis fünf Jahre zu lesen, möchte ich nicht abschliessen, ohne auf die Publikationen des Neuenburger Forums für Migrationsstudien (s. Anhang) hinzuweisen. Was dort von den diversen Forschungsgruppen innert kurzer Zeit zusammengetragen wurde, ist nicht nur spannend und zum Teil überraschend, sondern auch sehr ermutigend, endlich die Sackgasse zu verlassen, in die wir mit der politischen Auseinandersetzung um die Schwarzenbach-Initiative in den Siebzigerjahren eingeschwenkt sind. Die Neuenburger Studien sind eine Fundgrube – auch für Berufsbildungsinteressierte.

## **Nochmals: Plädoyer für die Quadratur des Kreises**

Wenn ich von Ermutigung durch solche und andere Fakten spreche, dann meine ich, dass uns zwar zum Teil noch adäquate Gesetze, Geld und Institutionen fehlen, um fremdsprachige Jugendliche beruflich so zu integrieren, dass sie selber der Motor ihres Werdegangs sein können und dass sie frei sind zu bleiben oder zurückzukehren. Die Sicht und die Erfahrung der Hilfswerke zeigt aber, dass die erforderlichen Änderungen früher oder später kommen werden. Denken Sie etwa an die Clandestini, die versteckten Kinder der Saisonniers: ihnen wurde die öffentliche Existenz und Schulung verweigert, aber nach Jahren und nach dem mutigen Einsatz von Männern und Frauen für die Rechte dieser Kinder kam es zur Regulierung des öffentlichen Skandals. Und so wird es auch mit vielen Mängeln in der beruflichen Bildung Fremdsprachiger sein.

Das ‚Rezept‘ dafür lautet:

- Bestehende Möglichkeiten ausloten.
- Diese Möglichkeiten kreativ ausweiten durch Stärkung der Eigendynamik der von Ungleichheit Betroffenen.
- Neue Lösungen wagen, auch wenn die Gesetzgebung etwas länger Zeit braucht.

Gerade der letzte Weg ist mühsam, weil er weder auf volle Kassen noch auf offiziellen institutionellen Rückhalt zählen kann. Die gesuchten, individuell zugeschnittenen Lösungen sind der Sauerteig des bildungspolitischen und damit des gesellschaftspolitischen Fortschritts überall da, wo Chancengleichheit vom Gesetz noch nicht vorgesehen ist.

Sich gegenseitig bei der Suche oder Mitsuche nach solchen individuellen Lösungen zu unterstützen, ist – meine ich – eine der Chancen dieser Schrift. Es geht darum, Lösungsschemata vom Typ ‚Sowohl – Als auch‘ zu entwickeln. Ich habe dazu das Bild von der Quadratur des Kreises beigezogen. Es ist der bescheidene Versuch einer Ermutigung.

## **Kontakte**

### **Hilfswerke im Kanton Bern**

- Caritas Bern, Eigerplatz 5, Postfach, 3000 Bern 14
- Christlicher Friedensdienst cfd, Falkenhöheweg 8, Postfach, 3001 Bern
- Hilfswerk der Evangelischen Kirchen HEKS, Regionalstelle Bern, Schwarztorstrasse 18, 3007 Bern
- Schweizerisches Arbeiterhilfswerk SAH, Regionalstelle Bern, Monbijoustrasse 32, Postfach, 3001 Bern
- Schweizerisches Rotes Kreuz SRK, Regionalstelle Bern-Mittelland, Effingerstrasse 25, 3011 Bern

*Bei den Hilfswerken sind Informationen über Arbeitsintegrationsprojekte sowie über die Handlungskonzepte Integration zu beziehen.*

### **Andere Arbeitsintegrationsprojekte im Kanton Bern (Auswahl)**

- TAST, Lorrainestrasse 6, 3013 Bern
- FORMAZIONE, Freiburgstrasse 139c, 3008 Bern
- Pilotprojekt amie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

*Weitere Auskünfte bei Informationsstelle für Ausländerfragen ISA, Bollwerk 39. 3011 Bern*

## Literatur

- Publikationen des Schweizerischen Forums für Migrationsstudien SFM, Rue des Terreaux 1, 2000 Neuchâtel, <http://www.unine.ch/fsm/>
- Publikationen des Bundesamtes für Statistik, 2010 Neuchâtel, <http://www.statistik.admin.ch>
- Was nach der Schule? Berufslehre oder schulische Weiterbildung? Was junge Ausländer und Ausländerinnen und ihre Eltern wissen sollten. In 14 Sprachen erhältlich. Schweiz. Verband für Berufsberatung SVB, Postfach 396, 8600 Dübendorf 1
- Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II. Expertenbericht. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Bern 2000. Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern
- Prodoliet, Simone (Hrsg.) Blickwechsel. Die multikulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Caritas-Verlag, Luzern 1998. Dort diverse Artikel zum Thema des Vortrags.
- Integration heisst Partizipation. Ein Positionspapier der Caritas Schweiz zur Integration von Zugewanderten. Caritas-Verlag, Luzern 1998
- Leitbild und Handlungskonzept des Regierungsrates zur Integrationspolitik des Kantons Basel-Stadt. Basel, im August 1999
- Leitbild zur Integrationspolitik der Stadt Bern. Grundsätze, Organisation, Handlungsbedarf. Bern 1999. Direktion für Bildung, Umwelt und Integration. Effingerstrasse 21, 3011 Bern
- Integrationspolitik der Stadt Zürich. Massnahmen für ein gutes Zusammenleben in unserer Stadt. Der Stadtrat von Zürich August 1999. Fachstelle für interkulturelle Fragen, Brahmsstrasse 28, 8003 Zürich
- Weitere Integrationsleitbilder: Kanton Luzern, Kanton St. Gallen, Stadt St. Gallen (in Arbeit), Frauenfeld/TG*
- Eidg. Justiz- und Polizeidepartement: Förderung der Integration von Ausländerinnen und Ausländern. Schwerpunktprogramm für die Jahre 2001 – 2003. Prioritätenordnung im Sinne von Art. 17 Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern. Erlassen am 3. Oktober 2000

---

# Sprachdidaktik: Weder Assimilation noch Ausgrenzung

**Claudio Nodari**

Ganz zu Beginn möchte ich den Begriff Sprachdidaktik klären. Sprachdidaktik bezeichnet den Wissenschaftsbereich, der mit der Vermittlung von sprachlichem Wissen und Können zu tun hat. Unter Didaktik fallen demnach alle bewussten oder unbewussten Entscheidungen, die mit der Vermittlung von Sprachkompetenzen im weitesten Sinn zu tun haben, also beispielsweise Lehrziele festlegen, Inhalte auswählen, Dialekt oder Hochsprache sprechen, Unterrichtsformen wählen, Korrekturkriterien festlegen, Prüfungen vorbereiten und auswerten, Übertrittsentscheidungen.

Das häufig benützte Binom Didaktik und Methodik ist eigentlich unsinnig, denn die Methodik ist immer ein Teil der Didaktik. So sprechen wir auch nicht von Wald und Bäumen oder von Informatik und Programmierung usw. Wenn ich hier von Sprachdidaktik spreche, dann meine ich auch nicht nur den expliziten Sprachunterricht, sondern den schulischen Umgang mit allen Sprachen in allen Fächern.

## Die multilinguale Gesellschaft und die monolinguale Schule

Unsere Gesellschaft wird zunehmend multilingual d.h. mehrsprachig, das merken wir alle! Z.B. in den neuen Medien, z.B. in zweisprachigen Familien, z.B. durch Auslandsaufenthalte und vieles mehr. Auf der ganzen Welt leben die Menschen mehrheitlich im Kontakt mit zwei oder mehr Sprachen. Menschen, die nur eine Sprache können, sind weltweit in der Minderheit. Das sind Tatsachen.

Zur Mehrsprachigkeit der Gesellschaft tragen auch die staatspolitisch und volkswirtschaftlich notwendigen Anstrengungen im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts bei. Die aktuelle Diskussion auf Bundesebene zur Frage der ersten Fremdsprache in der Primarschule ist ein Beweis dafür. Volkswirtschaftlich sind diese Anstrengungen insofern notwendig, als gute Kenntnisse von mehreren Sprachen statistisch direkt proportional zum Einkommen sind. François Grin hat in einer Nationalfondsstudie nachweisen können, dass Personen mit guten fremdsprachlichen Kenntnissen statistisch mehr verdienen als Personen mit weniger Fremdsprachenkenntnissen (Grin 1999 und 2000).

Zur Mehrsprachigkeit der Gesellschaft tragen wesentlich auch die Sprachen der Migration bei. Welchen volkswirtschaftlichen Nutzen, z.B. Türkisch- oder Spanischkenntnisse (also die Migrationssprachen) haben oder haben könnten, wurde meines Wissens noch nicht untersucht. Das Einzige, das man mit Bestimmtheit sagen kann, ist, dass für diese Sprachenkenntnisse praktisch keine Bildungsgelder ausgegeben werden. Diese Kenntnisse sind einfach da, und es ist vielleicht gerade deshalb, eben weil sie quasi gratis sind, dass die volkswirtschaftliche Relevanz noch nicht erhoben wurde.

Mit dem Begriff ‚multilinguale Gesellschaft‘ meine ich nun nicht, dass mehrere Sprachen nebeneinander leben: hier wohnt die spanischsprachige Familie, dort die italienischsprachige und eine Strasse weiter die englischsprachige Familie. Oder: In der Arbeitswelt, z.B. in einer Bank, wird in einer Abteilung Französisch benützt, in einer anderen Deutsch und eine Etage höher wird nur Englisch gesprochen. Die multilinguale Gesellschaft zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass viele Sprachen im täglichen Leben gleichzeitig und teilweise vermischt vorkommen. Das hat in der Schweiz Tradition. Das schweizerische Hochdeutsch ist seit alters her durchsetzt mit französischen Begriffen, das Sprechen über Computer kommt heute nicht ohne englische Begriffe aus, Mischsprachen sind längst keine Phänomene mehr, die man nur an Sprachgrenzen wie z.B. in Fribourg oder im Elsass beobachten kann. Migrantinnen und

Migranten mischen munter zwischen der Ortssprache und der Herkunftssprache („Il Lehrer ha detto, che devo fare le Ufzgi“, ist ein gängiger Satz aus meiner Kindheit). Sie mischen aber auch zwischen zwei Migrationssprachen wie Italienisch und Spanisch (man spricht dann von ‚Itagnolo‘ oder ‚Spagnolano‘). So entstehen Soziolekte oder gar Idiome. Leider werden noch zu wenige linguistische Forschungen auf diesem Gebiet betrieben, sicher würden sie Interessantes zu Tage bringen.

Die multilinguale Gesellschaft widerspiegelt sich in der Schule nur insoweit, als die daraus resultierenden Bedürfnisse als Problem definiert werden.

1. Englisch ist heute ein Muss in der Wirtschaft, also muss Englischunterricht her und zwar möglichst früh, was Probleme politischer Natur mit sich bringt.
2. Gute Kenntnis der Ortssprache ist die Voraussetzung für ein schulisches Weiterkommen, dafür ist der Erstsprachunterricht zuständig, und wenn der bei anderssprachigen Kindern oder Jugendlichen nicht genügt, entsteht ein finanzielles (kein didaktisches) Problem, denn es braucht zusätzlichen Förderunterricht.
3. Im Französischunterricht wird natürlich Französisch gelernt, und dass die Lernenden nach einigen Jahren genug davon haben, wird zum Problem.
4. Die Sprachen der Migration gehören in der Volksschule nicht zum regulären Stundenplan und sind Hoheitsgebiet der ausländischen Behörden im Rahmen der Kurse für heimatliche Sprache und Kultur. Die fehlende Integration der HSK-Lehrkräfte und deren Stunden wird zum Problem.

Dieses sektorielle Denken hat weitgehend mit unserer tief verwurzelten didaktischen Tradition der Fächertrennung zu tun. Ingrid Gogolin bezeichnet die Trennung in den Sprachfächern als „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994). Damit ist gemeint, dass die schulische Praxis Sprachen voneinander künstlich trennt, gegenseitig ausgrenzt. Im Deutschunterricht kommt nur Deutsch vor, und die Deutschdidaktik beschäftigt sich strikt nur mit Deutschem; im Französischunterricht kommt nur Französisch vor und in der Französischdidaktik gibt's nur Französisches. Und dass in jedem Fachunterricht eine je andere Fachsprache benutzt wird, merken nur die Wenigsten. Die Sprachdidaktiken betreiben ihre Wissenschaften isoliert, sie grenzen sich von den andern ab. Im Stundenplan und im Unterricht widerspiegelt sich das dementsprechend.

**Anzeichen für einen Paradigmawechsel** bestehen natürlich. So spricht man in sprachdidaktischen Kreisen seit einigen Jahren von ‚language awareness‘ oder ‚éveil au langage‘ (einen deutschen Begriff haben wir nicht, braucht es auch nicht, denn auch die Sprachdidaktik ist multilingual). Mit ‚language awareness‘ sind Unterrichtssequenzen, auch kurze Situationen gemeint, in denen über das Zusammenleben von Sprachen, über das Ineinander von Sprachen reflektiert wird. Didaktische Versuche in diese Richtung werden vor allem in der Primarschule unternommen, auf der Sekundarstufe I und 2 fehlen sie.

Im Sommer 2001 findet in Luzern die Internationale Deutschlehrertagung statt mit ca. 1500 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern aus aller Welt (siehe: [www.idt.2001.ch](http://www.idt.2001.ch)). Das Hauptthema ist die Frage, wie Kenntnisse und Ressourcen aus anderen Sprachen im fremdsprachlichen Deutschunterricht genutzt werden können.

Der monolinguale Habitus ist ein Zustand, der überwunden werden muss, wenn wir eine Sprachdidaktik anstreben, die den Bedürfnissen der Gesellschaft gerecht werden soll. Zum Glück gibt es so viele zwei- oder mehrsprachige Menschen, die uns aus der monolingualen Sicht der Welt hinaushelfen. Insofern sind zwei- und mehrsprachige Jugendliche kein didaktisches Problem, sondern eine didaktische Chance zum Ausbruch aus der eher beschränkenden Monolingualität.



## Die Komplexität und die Beurteilung von Sprachkenntnissen

Es ist wohl unbestritten, dass gute Kenntnisse der Ortssprache eine wesentliche Voraussetzung für das schulische Weiterkommen und für die Integration aller Jugendlichen in das Berufsleben und in das gesellschaftliche Leben schlechthin sind. Die Fragen stellen sich aber: **Was sind gute Sprachkenntnisse? Woran erkennt man sie? Wie misst man sie?**

Die Nationalfondsstudie von Sieber/Sitta hat aufgezeigt, dass heutige Maturand/innen nicht besser, aber auch nicht schlechter Deutsch können als vor 30 Jahren, wie dies viele behaupten (Sieber 1994). Eine genauere Analyse der Maturaufsätze hat Spannendes zu Tage gebracht. Die Texte aus früheren Jahren sind zwar in der Rechtschreibung und Grammatik korrekter als heutige, sie sind aber im Vergleich zu heutigen auch weniger komplex im Inhalt und im eingesetzten Wortschatz. Was ist nun wichtiger: Komplexe Sachverhalte ausdrücken zu können oder keine Rechtschreibfehler zu machen? Oder anders gefragt: Wer hat die besseren Sprachkenntnisse? Diejenige Person, die sich schriftlich differenziert ausdrücken kann, aber Rechtschreibfehler macht, oder diejenige, die nur einfache Gedankengänge formuliert und dabei keine Fehler macht?

Unsere schulische Tradition bringt uns unbewusst dazu, Sprachkompetenzen mit eindeutigen, möglichst objektiven Kriterien zu messen. Und die einzigen landläufigen Kriterien sind die Rechtschreibung und die Grammatik. Es ist einfach, einen geschriebenen Satz grammatikalisch und orthografisch zu korrigieren und zu beurteilen. Schwieriger ist es, die Textqualität zu beurteilen. Schwieriger ist auch die mündliche Kompetenz zu beurteilen. Hier werden in der Regel subjektive Kriterien eingesetzt. Meistens ist es auch so, dass die gesprochene Sprache einer Person besser bewertet wird als ein geschriebener Text der gleichen Person. Das hat natürlich auch mit der Schreibkompetenz an sich zu tun, es hat aber andererseits mit unserer graphemischen Sensibilität (d.h. mit unserer Empfindlichkeit gegenüber Schreibfehlern) zu tun. Wenn wir Fehler in Texten sehen, sehen wir den Inhalt des Textes fast nicht mehr und können ihn auch nicht mehr objektiv würdigen.

Eine Lehrerin kam einmal verzweifelt zu mir, weil ihr spanischsprachiger Schüler auch nach zwei Jahren zusätzlichem Deutschunterricht noch immer so schlecht Deutsch konnte. Und dabei ist der Junge hier geboren. Ich analysierte zusammen mit der Lehrerin einen Text, den der Schüler auf der Grundlage einer Bildergeschichte geschrieben hatte. Es war ein fantastischer Text, kohärent aufgebaut, mit einem differenzierten Wortschatz, mit komplexen und korrekten Satzstrukturen. Die Rechtschreibung allerdings war schwach. Er verwechselte f und v, schrieb praktisch keine Doppelkonsonanten oder Dehnungen und wenn, dann am falschen Ort. Was der Junge brauchte, war kein Deutschunterricht, sondern handfeste Rechtschreibregeln und ein entsprechendes Training.

Mit dem Begriff ‚Sprachkenntnis‘ werden eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengefasst. Wenn neu eingewanderte Kinder und Jugendliche mit grossem Einsatz und enormer Lernleistung nach ein bis zwei Jahren die Ortssprache so weit erworben haben, dass sie nicht nur im Alltag zurechtkommen, sondern dem schulischen Unterricht folgen können, und wenn sie dann auf Grund von Rechtschreib- und Grammatikfehlern in einen Bildungsgang mit tieferen Anforderungen eingewiesen werden, dann haben wir es mit Ausgrenzung zu tun. Verlangt wird hier eine absolute Assimilation an die Kompetenzen eines Monolingualen.

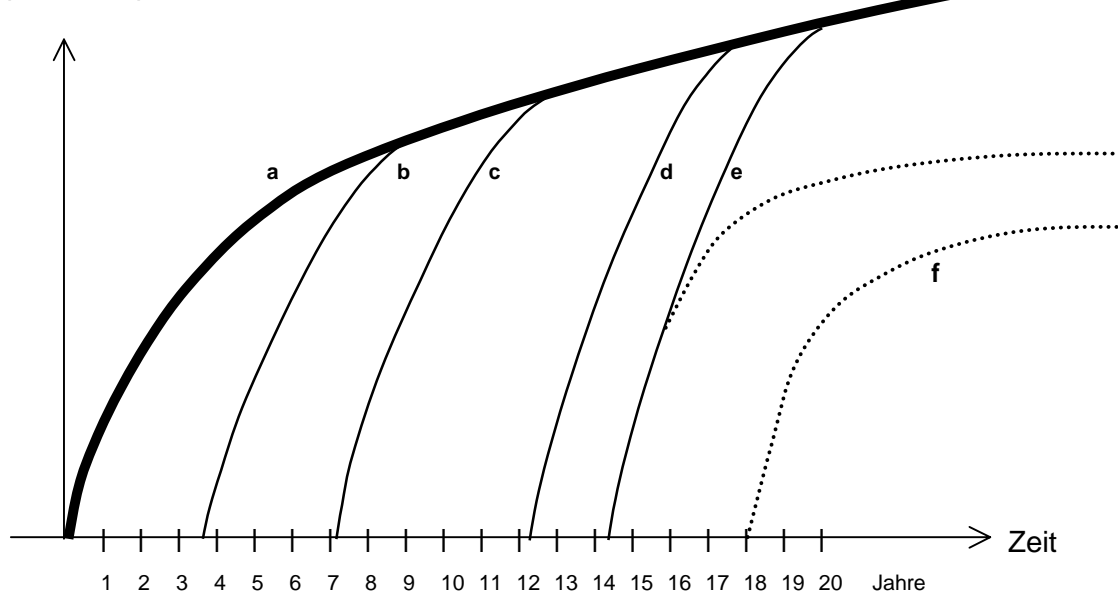
In Bezug auf die Beurteilung von Sprachkenntnissen können wir in der schulischen Praxis von einem monokategorialen Habitus sprechen. Wir sind uns gewohnt, Rechtschreibung und Grammatik zu beurteilen, andere Leistungen dagegen wie z.B. Komplexität, Aufbau, Angemessenheit in Bezug auf den Adressaten, die Adressatin usw. werden höchstens nebenbei gewürdigt.

Natürlich bestehen auch in diesem Bereich Bestrebungen zur Verbesserung. Mit dem Europäischen Sprachenportfolio, das für die Schweiz an der Universität Fribourg entwickelt wurde

und 2001, im Jahr der Sprachen, vom Europarat lanciert wird, ist es möglich, Sprachkompetenzen differenziert zu erheben (vgl. Heiner Bräm in dieser Schrift).

## Modelle von Spracherwerbsverläufen für die Zweitsprache

Sprachkompetenz



Wenn man vom Spracherwerb von zugewanderten Schülerinnen und Schülern spricht, sollte man sich ein Bild von Spracherwerbsverläufen machen. Mit diesen Spracherwerbsverläufen kann man die Voraussetzungen von zwei- und mehrsprachigen Lernenden besser verstehen. Die hier dargestellten Kurven sind modellhaft, d.h. sie stellen mögliche Spracherwerbsverläufe dar, die unter idealen Umständen und mit einer durchschnittlichen Intelligenz möglich sind. Wichtig ist bei dieser Darstellung lediglich die Beziehung zwischen einem monolingualen und einigen exemplarischen bilingualen Spracherwerbsverläufen.

In der Grafik stellt die **Kurve a** den idealtypischen Spracherwerbsverlauf eines monolingual aufwachsenden Kindes dar. Spätestens bei Eintritt in den Kindergarten (d.h. mit 5 Jahren) haben die meisten monolingualen Kinder den Erwerb der Erstsprache in den Grundzügen abgeschlossen, das heisst, sie können sich in allen kindgemässen Sprachsituationen kommunikativ angemessen verhalten und sie verstehen alles, was ihrem Alter gemäss formuliert und mitgeteilt wird. Die wesentlichen syntaktischen Strukturen sind aufgebaut und die Aussprache entspricht perfekt den Normen der Erstsprache. Die sprachliche Kompetenz der ‚native speakers‘ entwickelt sich kontinuierlich, zumindest während der Schul- und Ausbildungszeit, jedoch nicht mehr in der gleichen Intensität wie in den ersten Lebensjahren.

Die **Kurve b** zeigt den Verlauf des Spracherwerbs eines Kindes, dessen Familiensprache eine andere als die Ortssprache ist. Der Erwerb der Ortssprache beginnt mit der zweiten Sozialisation, d.h. frühestens beim Eintritt in eine Spielgruppe (mit 4 Jahren) oder in den Kindergarten (mit 5 Jahren). Die meisten hier geborenen oder früh eingereisten Kinder erreichen unter günstigen Bedingungen nach drei bis vier Jahren eine Kompetenz, die der monolingualen sehr nahe kommt. (Günstige Bedingungen sind z.B. gut entwickelte Erstsprache, häufiger Kontakt mit Kindern aus der Umgebung, gute Förderung im Kindergarten.) Zu bedenken ist, dass dieses Kind nicht *eine*, sondern bereits *zwei* oder auch mehr Sprachen gelernt hat.

Ein Kind, das im ersten Schuljahr in die Schweiz einreist (**c**) und die Ortssprache von Null auf lernen muss, hat 5 – 6 Jahre zur Verfügung, um beim Übertritt in die Sekundarstufe I eine Sprachkompetenz zu erreichen, die ihm den Zugang zu einem Schultyp mit erweiterten An-

sprüchen ermöglicht. Viele Kinder erreichen dieses sehr anspruchsvolle Ziel, obschon beim Zweitspracherwerb die Erstsprache in der Regel ausgeblendet bleibt.

Trifft ein anderssprachiges Kind im Alter von 12 Jahren in der Schweiz ein, so hat es unter den heutigen Umständen durchaus noch eine Chance, vor Abschluss der obligatorischen Schulzeit eine Sprachkompetenz zu entwickeln, die ihm den Zugang zu einer Berufsausbildung ermöglicht. In den wenigsten Fällen kann jedoch ein Übertritt in weiterführende Schulen der Sekundarstufe II erfolgen, denn die Sprachkompetenz kann nach 4 Jahren nicht absolut ‚native-speaker-like‘ sein. Fehler vor allem im Bereich der Nominalflexion sind immer noch vorhanden.

Jugendliche, die nach dem 14. Lebensjahr in die Schweiz einreisen, haben nur in seltensten Fällen die Chance, eine anspruchsvolle Lehre zu absolvieren, auch wenn sie auf Grund ihrer kognitiven Fähigkeiten dazu durchaus in der Lage wären. Bei älteren Lernenden (f) können wir dagegen beobachten, wie der Spracherwerbsprozess zum Stillstand kommt. Man spricht dann von fossilisierter Lernersprache.

Zu bedenken ist bei all diesen Verläufen immer, dass neben dem enormen Sprachlernaufwand für die Ortssprache auch mindestens eine Erstsprache erworben wurde. Zu bedenken ist zudem, dass die Erstsprache in den seltensten Fällen didaktisch genutzt wird. Zweisprachige Menschen betreiben insgesamt einen sprachlichen Lernaufwand, der bedeutend grösser ist als bei einsprachigen. Dafür brauchen sie auch ein wenig mehr Zeit als Monolinguale.

Der Spracherwerb braucht nicht nur genügend Zeit, er verläuft auch nach Sequenzen, die nicht der didaktischen Progression entsprechen. Eine sehr aufschlussreiche Langzeitstudie mit Genfer Schulkindern, die Deutsch als Fremdsprache im Unterricht lernen, hat eindeutig gezeigt, dass der Erwerb der Nominalflexion (d.h. die Deklinationsformen im Nominativ, Akkusativ und Dativ) viel langsamer vor sich geht als der Erwerb von Verbalformen oder Satzstrukturen. Nach vier Jahren Deutschunterricht sind die Lernenden fähig, einen komplexen Satz zu formulieren mit Haupt- und Nebensatz und mit Verbformen wie Konjunktiv oder Passiv. Im Bereich der Nominalflexion machen sie aber immer noch Fehler, und dies, obschon die Deklination ständig geübt wird.

Spät eingereiste Jugendliche sind in der heutigen Zulassungspraxis vieler anspruchsvoller Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II zweifach benachteiligt: Erstens steht ihnen wenig Zeit zur Verfügung, zweitens werden sie im Moment des Übertritts mittels Kriterien beurteilt, denen sie im gegebenen Moment unmöglich genügen können. Es wird nicht beurteilt, wie viel eine lernende Person in einer gegebenen Zeitspanne gelernt hat, und auf dieser Basis prognostisch beurteilt, welche Ziele der Mensch im Stande ist, während der Ausbildung zu erreichen. Vielmehr wird getreu dem monolingualen Habitus eine Messlatte für Alle angesetzt, auch wenn die Voraussetzungen völlig andere sind.

Die Begründung, dass ein junger Mensch unmöglich das Gymnasium oder einen anderen höheren Ausbildungsgang besuchen kann, wenn er die Ortssprache nicht perfekt beherrscht, ist eine bare Ausrede. Wenn das stimmen würde, hätten sämtliche Austauschprojekte mit ausländischen Schulen auf der Mittelschulstufe und an der Universität keinen Sinn. Ebenfalls sinnlos wären die Schweizerschulen im Ausland und natürlich alle zweisprachigen Schulen, an denen Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden. Ganz abgesehen davon hätten Studierende aus der italienisch- und französischsprachigen Schweiz z.B. an der ETH in Zürich nichts zu suchen.

Um dem enormen Sprachlernaufwand von zwei- und mehrsprachigen Jugendlichen gerecht zu werden, braucht es einerseits eine Öffnung aller Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II, andererseits braucht es einen radikalen Perspektivenwechsel in der Beurteilung der Sprachkompetenzen. Das Europäische Sprachenportfolio ist nur ein Instrument, das in diese Richtung weist.

## Das sprachliche Umfeld von bilingualen Jugendlichen

Das Bild der sprachlichen Voraussetzungen von zwei- und mehrsprachigen Jugendlichen wäre nicht vollständig, wenn das sprachliche Umfeld nicht mit einbezogen wäre. Egal zu welchem Zeitpunkt ein Mensch in Kontakt mit der Zweitsprache kommt, folgende Konstellationen von Sprachen und Sprachvarianten sind keine Ausnahmen, sondern eher die Regel.

**Die Erstsprache**, die zu Hause gesprochen wird, ist meistens keine Hochsprache, sondern ein Dialekt oder eine regionale Variante. Wenn also italienische Jugendliche angeben, ihre Erstsprache sei Italienisch, dann ist das zwar richtig. Das Italienisch, das sie meinen, entspricht aber nicht dem, was wir unter Italienisch verstehen, nämlich die italienische Standardsprache, so wie man sie etwa am Fernsehen hören kann. In praktisch allen Migrationssprachen sind Dialekte und regionale Varianten sehr ausgeprägt.

Viele Kinder erleben die hochsprachliche Variante ihrer Erstsprache erst durch die Medien und in der Volksschule im Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Tatsache ist, dass diese Erstsprache erheblich von der Familiensprache abweicht und von den Kindern neu gelernt werden muss, so wie dialektsprachige Kinder in der Schweiz die Hochsprache lernen müssen.

Viele Jugendliche kennen von zu Hause aus gar **zwei Erstsprachen**, z.B. weil der Vater Grieche ist und die Mutter Italienerin. In diesem Fall entwickelt sich eine Erstsprache stärker als die andere, je nachdem wie intensiv der Kontakt mit der einen oder anderen Sprache war. In diesem Fall wächst ein Kind mit der Ortssprache dreisprachig auf, was an und für sich kein Problem ist.

**Die Zweitsprache** erwerben die Kinder und Jugendlichen im Umgang mit den Gleichaltrigen und in der Schule. In der Deutschschweiz ist es der lokale Dialekt, in anderen Regionen eine einfache, oft reduzierte Variante der Hochsprache mit starker regionaler Färbung. Diese Umgangssprache ist natürlich sehr mündlichkeitsgeprägt. Gesprochene Sprache im Alltag funktioniert nach den Gesetzmässigkeiten der Mündlichkeit. Das heisst z. B., dass man Gleiches oft wiederholt, dass man im Wortgebrauch nicht so präzise ist, dass man Gestik, Mimik, Füllwörter benutzt.

Neben der Umgangssprache existiert auch die schriftlichkeitsgeprägte Schulsprache. Sie ist die schulische Lernsprache in formellen Situationen (Vortrag der Lehrperson, Sacherklärung, Unterrichtsgespräch, Prüfung usw.) und in schriftlichen Lehrbuchtexten. Diese Sprachform bereitet allen Jugendlichen grosse Schwierigkeiten, denn die Inhalte werden kompliziert dargestellt, die Gedankengänge sind linear aufgebaut, oft sehr abstrakt, die Wortwahl ist differenziert, Wiederholungen auf ein Minimum reduziert.

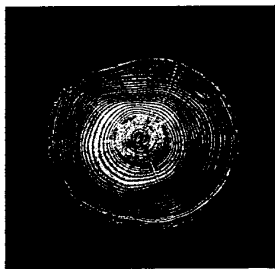
Wenn heute davon gesprochen wird, dass viele Jugendliche – und nicht nur zwei- oder mehrsprachige – Schwierigkeiten bekunden, dem Unterricht zu folgen, Texte zu verstehen oder Texte zu schreiben, dann sind in erster Linie schriftlichkeitsgeprägte Sprachverwendungen gemeint. Dazu ein Beispiel: (s. **Abbildung** nächste Seite).

Die Frage, wie sinnvoll Sachtexte mit solchen Formulierungen sind und wie so ein Text didaktisch angegangen werden soll, eröffnet ein weiteres Thema. Wichtig scheint mir hier lediglich der Einblick in den gewaltigen sprachlichen Lernaufwand, den zwei- und mehrsprachige Jugendliche leisten müssen.

### 3.1.3 Der Baum und das Holz als Geschichtsschreiber

Dank der Fähigkeit der Bäume, Jahrringe auszubilden und Umweltereignisse in gestalterischer Form auszudrücken, ist es möglich, Veränderungen in den Umweltverhältnissen über Tausende von Jahren zurückzuverfolgen. Unsere kurzlebige Zeit lernt verstehen, wo wir in Beziehung zur Vergangenheit heute stehen.

Die Witterung setzt den Jahrringabfolgen ein unverkennbares Muster auf, sei es mit breiten und schmalen Jahrringen oder dichtem oder leichtem Spätholz. Damit wird die Datierung möglich, und wir können das Klima vergangener Zeiten rekonstruieren. Überwallte Wunden und Druckholz zonen geben Einblick in die Geschichte einzelner Bäume.



Druckholz zeigt an, wann Nadelbäume schief gestellt wurden.



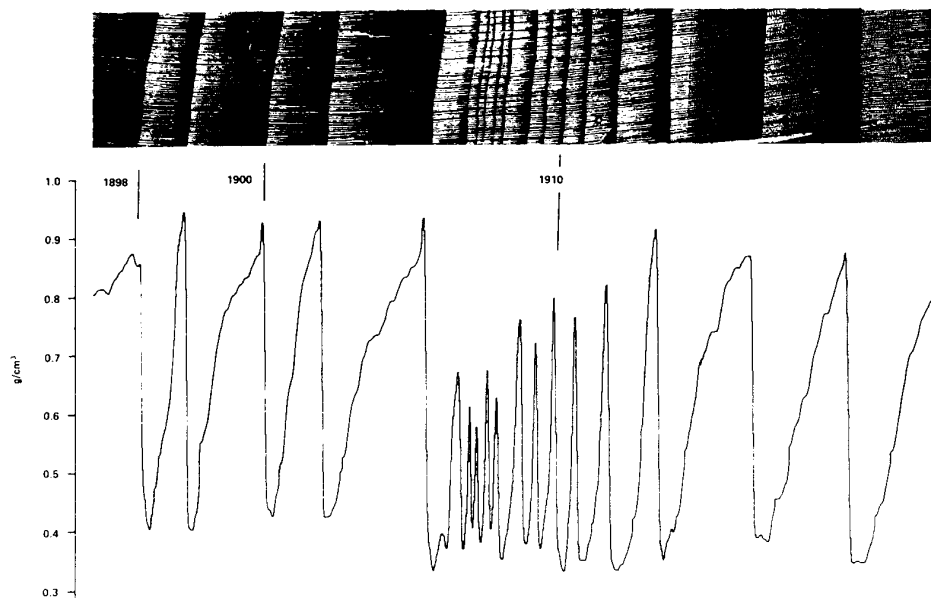
Anhand überwallter Wunden lassen sich Verletzungen datieren.



Aus fossilen Stämmen im Boden lässt sich das Klima der letzten Jahrtausende rekonstruieren.



Jahrringe im Balken alter Häuser enthalten Informationen über das Klima der letzten Jahrhunderte.



Innerhalb der Jahrringe ist eine grosse Variabilität der Rohdichte vorhanden. Mit Hilfe der Röntgentechnik (Radiodensitometrie) wird diese in Kurvenform dargestellt. Damit wird sie auswertbar für Technologie und Klimatologie.

## **Forderungen an eine nicht ausgrenzende und nicht assimilierende Sprachdidaktik**

Viele Faktoren tragen dazu bei, dass heute von allen Jugendlichen, nicht nur von den zwei- und mehrsprachigen, auf der Ebene der Sprachkompetenzen sehr viel verlangt wird und dass viele Jugendliche mit der Sprache grosse Mühe haben. Zwei Aspekte sind jedoch zentral:

Einerseits wird die Welt und damit auch das Lernen ständig komplexer. Dazu braucht es mehr sprachliche Kompetenzen. Das ist eine Tatsache, daran lässt sich nichts ändern.

Andererseits hat sich die Einstellung gegenüber Sprachkompetenzen und der Umgang mit der Sprache in Schule und Ausbildung nur wenig verändert. Der monolinguale Habitus setzt uns Scheuklappen auf. Wir haben Mühe, unsere Einstellung zur Sprache und den damit verbundenen Gebrauch der Sprache anders zu sehen, anders zu denken.

Diese zwei sprachdidaktischen Aspekte führen dazu, dass wir von zwei- und mehrsprachigen Jugendlichen verlangen, sich sprachlich so zu assimilieren, dass sie wie Monolinguale funktionieren können. Wenn sie das nicht schaffen, fallen sie sprachlich ab und sie werden ausgegrenzt, z.B. durch tiefer eingestufte Ausbildungsgänge. Obschon die Zwei- und Mehrsprachigkeit einer grossen Anzahl von Schülerinnen und Schülern seit über einem Vierteljahrhundert eine Tatsache ist<sup>3</sup>, tut sich die Sprachdidaktik sowohl in den Sprachfächern (Erstsprache, Fremdsprachen) als auch in den Sachfächern (Fachsprachen) schwer, ihren monolingualen Habitus abzulegen und die Mehrsprachigkeit fruchtbar zu nutzen (Nodari/Da Rin 2000).

Die Frage stellt sich deshalb, was die Sprachdidaktik zur Optimierung der Ausbildungschancen aller Jugendlichen beitragen kann.

### **Spracherwerb braucht gute Vorbilder**

1. In allen Fächern und insbesondere im allgemein bildenden Unterricht sollte die Hochsprache die allgemein benützte Sprachform sein. Menschen lernen weitgehend durch Nachahmen und so ist es auch beim Spracherwerb. Solange Lehrpersonen und Ausbildende Umgangssprache oder Dialekt und schriftlichkeitsgeprägte Schulsprache unreflektiert und undifferenziert benützen, solange werden die Jugendlichen nicht begreifen, weshalb sie Probleme mit der Sprache haben. Lehrpersonen und Ausbildende sollten genau wissen und den Lernenden auch mitteilen, wann und wo Umgangssprache oder Dialekt benützt wird; wann, wo und wozu die Hochsprache notwendig ist. Erst wenn die Lehrpersonen und Ausbildenden sich darüber im Klaren sind, können die Lernenden sich ein klares Bild über die Anforderungen machen.
2. In jedem Fach und in jeder Lernsituation wird Sprache gebraucht. Das bedeutet auch, dass jedes Fach zur Sprachförderung beitragen kann. Fachlehrkräfte und Lehrmeister/innen fühlen sich – zu Unrecht – für das Spachlernen nicht zuständig.
3. Es geht nicht darum, einfacher zu sprechen und insbesondere nicht darum, vereinfacht oder reduziert zu sprechen. Das sprachliche Vorbild der Lehrpersonen oder der Ausbildenden sollte durchaus ein Vorbild bleiben. Es geht letztlich nicht darum, die Lernenden zu unterfordern. Wer denkt, dass mit einfacheren Formen (etwa im Infinitivstil) die Sprache verständlich wird, täuscht sich gewaltig. „Du hier besser schleifen, capito“ in einer Werkstatt ist genauso gut oder schlecht zu verstehen wie der korrekte Satz: „Du musst

---

<sup>3</sup> Zwei- und mehrsprachige Jugendliche sind nicht nur Kinder aus Migrationsfamilien mit ausländischem Pass. Die schweizerischen Schulstatistiken erfassen in der Regel die Nationalität und leiten daraus den Anteil an anderssprachigen Schülerinnen und Schülern ab. Meines Wissens wird nur gerade im Kanton Basel-Stadt sauber erhoben, wie viele zwei- oder mehrsprachig sind, unabhängig von der Nationalität. In vielen Familien mit Schweizer Pass werden zwei oder mehr Sprachen gesprochen und die zwei- oder mehrsprachigen Kinder aus diesen Familien figurieren nicht in den Statistiken als anderssprachig.

diese Stelle besser schleifen“. Sprachliche Reduktionen erhöhen in keiner Weise die Verständlichkeit, sie rauben den Lernenden nur Möglichkeiten zum Spracherwerb.

4. Das Gegenteil zu Sprachreduktionen sind sprachliche Höhenflüge (oder elaborierter Sprachgebrauch). Während Sprachreduktionen verständlich, aber sprachlernhemmend sind, ist eine überladene Schriftlichkeit unverständlich und wirkt sich demotivierend aus. Lehrpersonen und vor allem Lehrwerkschaffende müssen lernen, Texte so zu verfassen, dass sie für das Zielpublikum verständlich und ein nachzuahmendes Vorbild sind. In diesem Bereich müssen Lehrwerkautorinnen, -autoren und Lehrpersonen mehr investieren. Es geht nicht darum, Schriftliches zu reduzieren oder gar zu vermeiden. Es geht vielmehr darum, die Lernenden zur Kompetenz, Texte zu verstehen und Texte zu schreiben, hinzu führen und diese Kompetenz nicht als gegeben vorauszusetzen.

### **Spracherwerb braucht fördernde Massnahmen**

1. Wenn von fördernden Massnahmen die Rede ist, wird sofort an zusätzlichen Unterricht gedacht. Diese Art von Sprachförderung hat in einzelnen Fällen sicher eine Berechtigung, in den meisten Fällen ist es aber eine Alibiübung. Sprachförderung geschieht idealerweise gekoppelt mit den Sachthemen, die im regulären Unterricht behandelt werden. Erst wenn alle integrierten Fördermassnahmen nicht genügend greifen, kann für spezielle Probleme ein zusätzlicher Unterricht weiterhelfen. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen und Auszubildende über ein Repertoire von methodischen Instrumenten zur Förderung der Sprachkompetenzen verfügen müssen.
2. Die Zuversicht, überhaupt noch an einen Fortschritt in der Sprachkompetenz zu glauben, schwindet bei den Jugendlichen, je mehr sie alle ihre Fehlleistungen wahrnehmen (müssen). Statt einer selektiven Auseinandersetzung mit einer begrenzten Anzahl von Fehlern wird ihnen allzu oft alles vorgehalten, was nicht korrekt ist. Das Selbstkonzept in Bezug auf die eigenen Sprachkompetenzen schwindet programmatisch bis zum völligen Verlust des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten (R. Müller). Sprachförderung bedeutet daher immer Arbeit an wenigen zentralen Aspekten der Sprache. Das verlangt seitens der Lehrpersonen und Auszubildenden ein fundiertes Wissen über Spracherwerbssequenzen.
3. Die landläufige Sprachdidaktik auf allen Schulstufen stützt sich auf Grundsätze der Erstsprachdidaktik und ignoriert, dass ein Grossteil der Heranwachsenden zwei- oder mehrsprachig ist. Damit wird im Unterricht auf Voraussetzungen aufgebaut, die gar nicht vorhanden sind, und vorhandene Chancen werden nicht genutzt. Über den Sinn von Wörtern und Sätzen reflektieren, mit anderen Sprachen vergleichen, über Sprachlernstrategien und vieles mehr – das sollte in jeder Lernsituation geschehen.

### **Spracherwerb braucht Zeit**

1. Jeder Spracherwerb braucht Zeit, das ist wohl unbestreitbar. Die Frage für die Sprachdidaktik stellt sich jedoch anders, nämlich: In wie viel Zeit kann ein Mensch wie viel Sprache lernen? Zu dieser Frage gibt es meines Wissens keine wissenschaftlichen Antworten. Was wir wissen ist aber, dass eine zugewanderte Person in zwei bis drei Jahren die Ortschaftssprache nur in den seltensten Fällen perfekt lernen kann und dass sprachliche Fehler keinen Aufschluss geben über ihre Intelligenz. Was wir brauchen sind Beurteilungskriterien, die den Faktor Zeit mit einbeziehen. Solange diese Beurteilungskriterien nicht vorhanden sind, wird sich an der gängigen monolingualen Beurteilungspraxis wenig ändern.
2. Unabhängig von den Beurteilungskriterien muss die Zulassungspraxis aller Bildungsgänge auf der Sekundarstufe II für begabte junge Menschen mit Defiziten in der Ortschaftssprache neu überdacht werden. Es ist unzulässig und volkswirtschaftlich unverträglich, dass geistiges Potenzial ungenutzt bleibt, nur weil im entscheidenden Moment Rechtschreib- und Grammatikprobleme in der Ortschaftssprache vorhanden waren.

## Literatur

- Diehl, E. et al. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz. Untersuchungen zum Zweitspracherwerb deutsch. RGL 220. Niemeyer, Tübingen
- Grin, F. (2000): Fremdsprachenkompetenzen in der Schweiz: privater Nutzen, gesellschaftlicher Nutzen und Kosten. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33, Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) Aarau
- Grin, F. (1999): Compétences et récompenses: la valeur des langues en Suisse. Editions Universitaires, Fribourg
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann, New York und München
- Nodari, C.; Da Rin, D. (2000): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht – zwei unvereinbare Welten? Das Gesamtsprachenkonzept als Chance für eine neue Sprachdidaktik in der Schweiz. In: Griesmayer, N.; Wintersteiner, W.: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. ide-extra Bd. 7. Studien Verlag, Innsbruck (125 – 136)
- Sieber, P. (1994): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Reihe Sprachlandschaft Bd. 12. Sauerländer, Aarau



---

# Die ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II (Berufslehren und Mittelschulen): Probleme – Bildungsbeteiligung – Anspruchsniveaus – Massnahmen<sup>4</sup>

Romano Müller

## Problemrahmen

- Die Integration der ausländischen Bevölkerung gehört zu den Hauptaufgaben moderner demokratischer Gesellschaften und ihrer Schulen. Es ist somit die Aufgabe der Schule – auch jener der nachobligatorischen Sekundarstufe II (Berufslehren und Mittelschulen) – die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg ausländischer SchülerInnen anzuheben.
- Ich vertrete hier die Auffassung, dass die Angleichung des *durchschnittlichen* schulischen Erfolgs der ausländischen SchülerInnen und Jugendlichen an jenen der einheimischen SchülerInnen ein wesentlicher Gradmesser für die Bereitschaft bzw. das Potenzial einer majoritären Gesellschaft ist, ausländische SchülerInnen zu integrieren. Eine solche Betrachtungsweise des Begriffs Integration schafft ein objektives Kriterium dafür, was unter Integration verstanden werden kann.
- Die Notwendigkeit der Integration durch höheren Bildungserfolg und Bildungsbeteiligung ist nicht primär pädagogisch zu begründen, sondern entspricht einer sozialpolitischen und volkswirtschaftlichen Notwendigkeit. Einerseits reduziert sich der Alterslastquotient, der von heute 4 Personen im Erwerbsalter pro RentnerIn bis 2035 auf 2.2 absinken wird (BfS, 1996). Andererseits lässt sich eine Bildungskrise in den hoch industrialisierten Staaten Europas und Nordamerikas ausmachen, in denen es an qualifizierten Personen fehlt, welche nun quasi importiert würden, ohne dass bei diesen kurz- oder mittelfristig eine sprachliche oder kulturelle Integration zu erwarten ist. Hier besteht zudem hochgradiges soziales Gefahrenpotenzial entlang der Linien (1) SchweizerInnen, (2) AusländerInnen der 2. und 3. Generation mit niedriger Ausbildung und Einkommen und (3) hoch qualifizierten, jedoch wenig integrierten AusländerInnen (aus asiatischen und osteuropäischen Ländern).
- Obwohl die Integration aller SchülerInnen grundlegender Auftrag der Schule ist, weist man dieser gleichzeitig auch die selektive und diskriminierende Funktion zu. Der schulische Misserfolg von ausländischen SchülerInnen lässt sich auch bildungswissenschaftlich nicht allein mehr durch den Beizug von gängigen soziologischen und psychologischen Parametern erklären, d.h. auch *unter Kontrolle* von Parametern wie sozialer Herkunft, Intelligenz, Geschlecht, Dauer des Schulbesuchs und Schultypus bleibt die schulischen Misserfolgsquote im Vergleich zu den gleichaltrigen SchweizerInnen auf allen Schulstufen überwältigend hoch. Dies gilt auch für die Angehörigen der *Zweiten Generation*, also für jene jungen Menschen, welche die Umgangssprache der majoritären monolingualen Gesellschaft vollständig beherrschen, die Schweiz als ihre gewohnte alltägliche Umgebung kennen und dieses Land in der Regel als ihre Heimat und deren Umgangssprache als ihre Muttersprache bezeichnen (Müller, 1997a).

---

<sup>4</sup> Referat an der Tagung *Integration oder Re-Integration?* am schweizerischen Institut für Berufspädagogik SIBP, Zollikofen (BE) am 8. 12. 2001. Beim Referat handelte es sich um ein Spontanreferat, welches hier nicht im Wortlaut, sondern dem Sinne und dem Aufbau folgend wiedergegeben wird. Der Autor dankt Frau Verena Rothen und Herrn Martin Schneeberger für die Durchsicht des Typoskript. Es besteht ein umfassenderer Artikel zur gleichen Frage, in welchem die Sachverhalte in erweiterter Form (besonders auch in Hinblick auf die geschlechterpezifische Verteilung und die sozioökonomische Zugehörigkeit) dargestellt werden. Dort finden sich auch genauere Angaben zur Methode der Datenerhebung und ein ausführliches Literaturverzeichnis: Müller, R. (2001)

- Der *monolinguale Habitus* (Gogolin, 1994) der öffentlichen Schule (und die damit verbundene Selektion mittels des Kriteriums der hochgradigen Beherrschung der schulischen Standard-Variante der majoritären Gesellschaft) ist es, der den Misserfolg zumeist zweisprachiger Kinder wesentlich mit verursacht. In Hinblick auf die optimale Nutzung des vorhandenen Bildungspotenzials ist davon auszugehen, dass eine grosse Gruppe von ausländischen SchülerInnen wegen dieses Umstandes bestimmte Ausbildungsgänge der Sek II gar nie einschlagen können, obwohl sie unter einer nicht-(schul)sprachlichen Betrachtungsweise dafür durchaus geeignet wären.
- Die Aufrechterhaltung des monolingualen Habitus ist nicht etwa ein zufälliges Ergebnis einer überkommenen Selektionspraxis, sondern entspricht einer Grenzziehung der majoritären Gesellschaft gegenüber konkurrierenden minoritären Gesellschaften zum Schutze eigener ökonomischer und politischer Interessen. Da in demokratischen Gesellschaften Grenzziehungen entlang der Merkmale wie Hautfarbe, Geschlecht, Religion und Sprache verfassungsrechtlich untersagt sind, ‚besinnen‘ sich diese Gesellschaften raffinierterer kompetitiver Strategien, die sie des Vorwurfs des Verfassungsbruchs entheben. So ist die schulische Selektion – insbesondere jene mittels des sprachlichen Standards (Schulsprache) – eines der probaten Mittel demokratischer Gesellschaften, die sozialen und ökonomischen Wettbewerbschancen anderssprachiger AusländerInnen zu beschneiden oder genauer: zu regulieren. Indem man den Standard der majoritären Gesellschaft zum einheitlichen Selektionskriterium für *alle* SchülerInnen erhebt, entgeht man gleichzeitig dem verfassungsrechtlichen Vorwurf der Diskriminierung: Alle müssen ja das *gleiche* Selektionskriterium durchlaufen, um schulisch erfolgreich zu sein. An dieser Strategie halten *alle* westeuropäischen Gesellschaften fest.
- Auf dem Hintergrund dieses Problemrahmens führe ich im Folgenden einige wesentliche Aspekte der Benachteiligung ausländischer SchülerInnen auf der Sekundarstufe II (Diplommittelschulen (DMS), Berufslehren, An- und Vorlehren, Zwischenjahre, Mittelschulen) aus. Ich lege das Gewicht auf den Vergleich der *Bildungsbeteiligung* ausländischer und schweizerischer Jugendlicher, auf die Überprüfung der *Entwicklung dieser Bildungsbeteiligung* in der Periode von 1980/81 bis 1998/99. Spezifisch gehe ich auf die Situation in den *Mittelschulen* und auf die beruflichen Anspruchsniveaus (BAN) der gewählten *Lehrberufe* ein. Ich gelange schliesslich zu einer Auswahl von *Massnahmen* zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II.

## **Mangelnde Bildungsbeteiligung der ausländischen SchülerInnen auf der Sekundarstufe II**

Unter dem erwähnten bildungsökonomischen Gesichtspunkt ist zunächst einmal von Interesse, ob und in welchem Masse Jugendliche nach der Absolvierung ihrer obligatorischen Schulpflicht in das weiterführende Ausbildungssystem eingeschleust werden. Unqualifizierte Arbeitskräfte sind zwar von einem gewissen Interesse für die Wirtschaft, sie stellen aber gleichzeitig auch dasjenige Potenzial dar, das in wirtschaftlichen Krisen der Öffentlichkeit zuerst zur Last fällt. Zudem stehen die Ressourcen unqualifizierter ArbeitnehmerInnen in einer schnell sich wandelnden Wissenswelt nicht zur Verfügung, weil grundlegende Schlüsselqualifikationen nicht gefördert bzw. ausgebildet wurden. Ganz generell kann gesagt werden, dass darum das Bemühen der Bildungsverantwortlichen dahin geht, dass möglichst viele Jugendliche eine Sekundarstufe II (Sek II) absolvieren<sup>5</sup>. Generell kann gesagt werden, dass sich die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen in den letzten 20 Jahren verbessert hat. Es ist dann al-

---

<sup>5</sup> In diesem Sinne sind die Lehrstellenbeschlüsse I und II des Bundesamtes für Bildung und Technologie (BBT) zu interpretieren. Gleichzeitig lancierte die Gewerkschaftsjugend eine Initiativeeingabe, die das Recht für eine nachobligatorische Ausbildung für alle erheblich erklären will. Zudem besteht ein ausführlicher Experten-Bericht der EDK (2000), der in diese Richtung zielt.

lerdings eine andere Frage, ob die in der Sek II beteiligten Jugendlichen optimal platziert sind. Zudem unterscheidet sich die Bildungsbeteiligung sehr stark je nach nationaler Zugehörigkeit.

**Tab. 1 Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe II bei SchweizerInnen, AusländerInnen und ausgewählten Nationen. Schuljahr 1998/99 (100% = 16 bis 20-Jährige der jeweiligen Nation).**

	Ausbildungstyp auf der Sekundarstufe II							Bildungsbeteiligungsquotient BBQ (**)	
	Sek II	Keine Sek II	Mittelschule (***)	Berufslehre	DMS	Anlehre	Andere Ausbild.	alle 16-20-Jährigen	16-20-Jährigen mit min. 1 Jahr Schule in CH
Herkunft	(*)	(*)							
	1				4			(**)	3 (**)
Schweiz (min. 1 J. Schule CH)	77.55% (77.55%)	22.45% (22.45%)	20.72%	51.85%	2.90%	0.08%	2.07%	3.45	3.45
Ausland (min. 1 J. Schule CH)	55.17% (71.64%)	44.83% (28.36%)	10.04%	38.27%	2.53%	0.20%	4.33%	1.23	2.53
	2				5				
Mittelmeerländer (ohne Ex-YU)	59.70% (66.98%)	40.30% (33.02%)	8.44%	44.29%	3.18%	0.13%	3.79%	1.48	2.03
Lateinische Länder	67.63% (72.95%)	32.37% (27.05%)	10.68%	49.23%	3.81%	0.12%	3.91%	2.09	2.70
Nachbarländer (ohne I)	96.63% (-)	3.37% (-)	30.60%	59.13%	4.16%	0.05%	2.75%	28.72	-
Italien	73.56% (77.03%)	26.44% (22.97%)	10.96%	57.16%	2.88%	0.08%	2.55%	2.78	3.35
Ex-Jugoslawien	32.57% (38.54%)	67.43% (61.46%)	2.28%	25.08%	0.73%	0.25%	4.48%	0.48	0.63
Türkei	32.13% (39.02%)	67.87% (60.98%)	3.70%	23.17%	1.43%	0.14%	3.82%	0.47	0.64
Alle	72.80% (71.64%)	27.20% (28.36%)	18.46%	48.97%	2.82%	0.10%	2.55%	0.38	0.39

(\*) Die Zahl ohne Klammer hat als Bezugsgrösse: Alle 16-20-Jährigen = 100%, d.h. inkl. jener, die nie die Schweizer Schule besucht haben. Die Zahl in der Klammer heisst: Alle 16-20-Jährigen, welche 1 Jahr oder mehr die Schweizer Schule besuchten = 100%.

(\*\*) Der BBQ errechnet sich aus dem Verhältnis von Sek II JA! zu Sek II NEIN! **Lesebeispiel: BBQ:** Auf 1.23 ausländische Jugendliche in der Sek II fällt 1 ausländischer Jugendlicher ohne Sek II-Ausbildung. Auf 1 SchweizerIn ohne Ausbildung fallen 3.45 mit Ausbildung!

(\*\*\*) Maturitätsschulen, LehrerInnenbildung und Berufsmaturitätsschulen.

**Lesebeispiel:** Vom Gesamtbestand aller in der Schweiz niedergelassenen ausländischen Jugendlichen im Alter von 16 bis 20 Jahren besuchten bei den SchweizerInnen 20.72% eine Mittelschule, bei den AusländerInnen nur 10.04%. Bei den Ex-JugoslawInnen sind es gar nur 2.28%.

In der Tab. 1 wird die *Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe II* dargestellt. Die Prozentangaben ohne Klammern beziehen auf die Gesamtbevölkerung der 16- bis 20-Jährigen, die Prozentangaben in den Klammern haben als Vergleichspopulation alle jene 16- bis 20-Jährigen, die mindestens 1 Jahr eine Schweizer Schule besuchten.

Ich fasse in *Tab. 1* lediglich fünf Aspekte ins Auge:

- 1 Die Bildungsbeteiligungen der SchweizerInnen und AusländerInnen unterscheiden sich sowohl im Ausmass als auch im eingeschlagenen Bildungsweg der Sek II stark voneinander. Während 77.55% der SchweizerInnen eine Sek II-Ausbildung wählen, sind es bei den AusländerInnen nur 55.17%. Beide Zahlen erscheinen niedrig. Es ist aber zu bedenken, dass ca. 2–3% einer Bevölkerungsgruppe zu den beruflich nicht bildungsfähigen Menschen gehören. Zudem wird ein Teil der Lehren zu einem späteren Zeitpunkt absolviert, so dass im Alter von 24 Jahren ca. 92% der 16- bis 24-jährigen SchweizerInnen eine Ausbildung ergriffen haben. Bei den AusländerInnen sind es dann erst 77% (Lischer, 1997, S. 23). Selbst wenn man deshalb grosszügigerweise weitere 15% zu diesen 55.71% hinzuzählt, sind im Alter von 20 Jahren immer noch ca. 29% der ausländischen Jugendlichen ohne Sek II-Ausbildung.
- 2 Die Problematik verschärft sich, wenn wir bestimmte Staaten ins Auge fassen. Generell kann man davon ausgehen, dass bei Angehörigen von Anrainerstaaten eine hohe Bildungsbeteiligung besteht, gefolgt von den grösseren EU-Staaten. Stark fallen hingegen die Angehörigen der ehemaligen jugoslawischen Republiken und der Türkei ab. Die Bildungsbeteiligung beträgt hier lediglich 32.57%.
- 3 Der in der zweitletzten Spalte dargestellte *Bildungsbeteiligungsquotient BBQ* gibt den jetzigen Zustand gut wieder: Während bei den SchweizerInnen auf 1 nicht ausgebildete/n Jugendliche/n 3.45 Ausgebildete fallen, so sind es bei den TürkInnen und Ex-JugoslawInnen lediglich 0.48 Jugendliche, d.h. sieben mal weniger! Es muss klar gestellt werden, dass es sich hier um die *Angehörigen mit bleibendem Aufenthaltsrecht* in der Schweiz handelt und nicht etwa um AsylbewerberInnen, die in dieser Statistik gar nicht auftreten. Die Tatsache der (zu) niedrigen Bildungsbeteiligung der AusländerInnen hat selbstverständlich auch mit dem Zuzug von Jugendlichen nach der obligatorischen Schulpflicht und damit mit dem Umstand der Nichtbeherrschung der Ortssprachen zu tun. 1 + 2 Es wurde deshalb in den *Klammerausdrücken* der ersten beiden Spalten errechnet, wie die Situation für jene Jugendliche aussieht, die ein oder mehrere Jahre die obligatorische Schulzeit in der Schweiz absolvierten. Die Resultate verbessern sich insgesamt um Einiges: Bei den ItalienerInnen, Ex-Jugoslawinnen und TürkInnen und den lateinischen Ländern (EU!) steigt der Anteil um 3–7% an. Generell bestätigt sich auch auf der Sek II das auf Grund einer empirischen Studie von Müller (1997a) für die Sek I erhärtete Ergebnis: Je länger jemand die Schweizer Schule besucht, desto höher sind seine Bildungschancen.
- 4 *Eingeschlagene Bildungswege*. Wirft man nun einen Blick auf die einmal eingeschlagenen Bildungswege auf der Sek II, so lassen sich zwei generell geltende Feststellungen machen: (1) Die AusländerInnen sind in den Mittelschulen und in den Berufsschulen sehr stark untervertreten (Mittelschule: CH: 20.72%, AusländerInnen: 10.4%; Lehrberufe: CH: 51.58%, AusländerInnen: 38.27%). (2) Die tertiär orientierten Bildungsgänge (Mittelschulen) werden im Wesentlichen durch SchweizerInnen besetzt. Es entbehrt nicht ganz des Zynismus, wenn wir hier feststellen müssen, dass beispielsweise in den Unterrichtsberufen der Anteil ausländischer Jugendlicher äusserst niedrig ist: Im Schuljahr 1998/99 fallen im Kanton Bern auf 1'647 Schweizer am Lehramt Studierende (4.1% der Sek II) gerade noch 12 ausländische (0.4% der Sek II) am Lehramt Studierende und dies bei einem Anteil von 14.8% ausländischen VolksschülerInnen!
- 5 Bezüglich der Gesamtgruppe aller Jugendlichen sind die relativen Anteile von SchweizerInnen im Vergleich mit den AusländerInnen bei den Mittelschulen etwa doppelt so hoch (20.7%:10%) bei den Berufslehren etwa 1.3 mal so hoch (52%:38%). Es lässt sich ohne Zweifel von einer massiven Unterrepräsentanz der AusländerInnen in den Mittelschulen sprechen. Die Mittelschulen haben sich abgeschottet. Dieser Sachverhalt ist für die Jugendlichen aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien äusserst prekär, sind doch de-

ren Anteile mit 2.28% bzw. 3.7% sehr niedrig. Weniger ausgeprägt fällt der Vergleich bei den Berufslehren aus. Hier sind die Mittelmeerländer immerhin zu 44.29% vertreten. Die Situation gestaltet sich allerdings für die Jugendlichen aus der Türkei und Ex-Jugoslawien weiterhin schwierig. Sie sind im Vergleich zum Gesamtanteil aller Jugendlichen (48.97%) mit Werten von 23% bis 25% immer noch stark untervertreten.

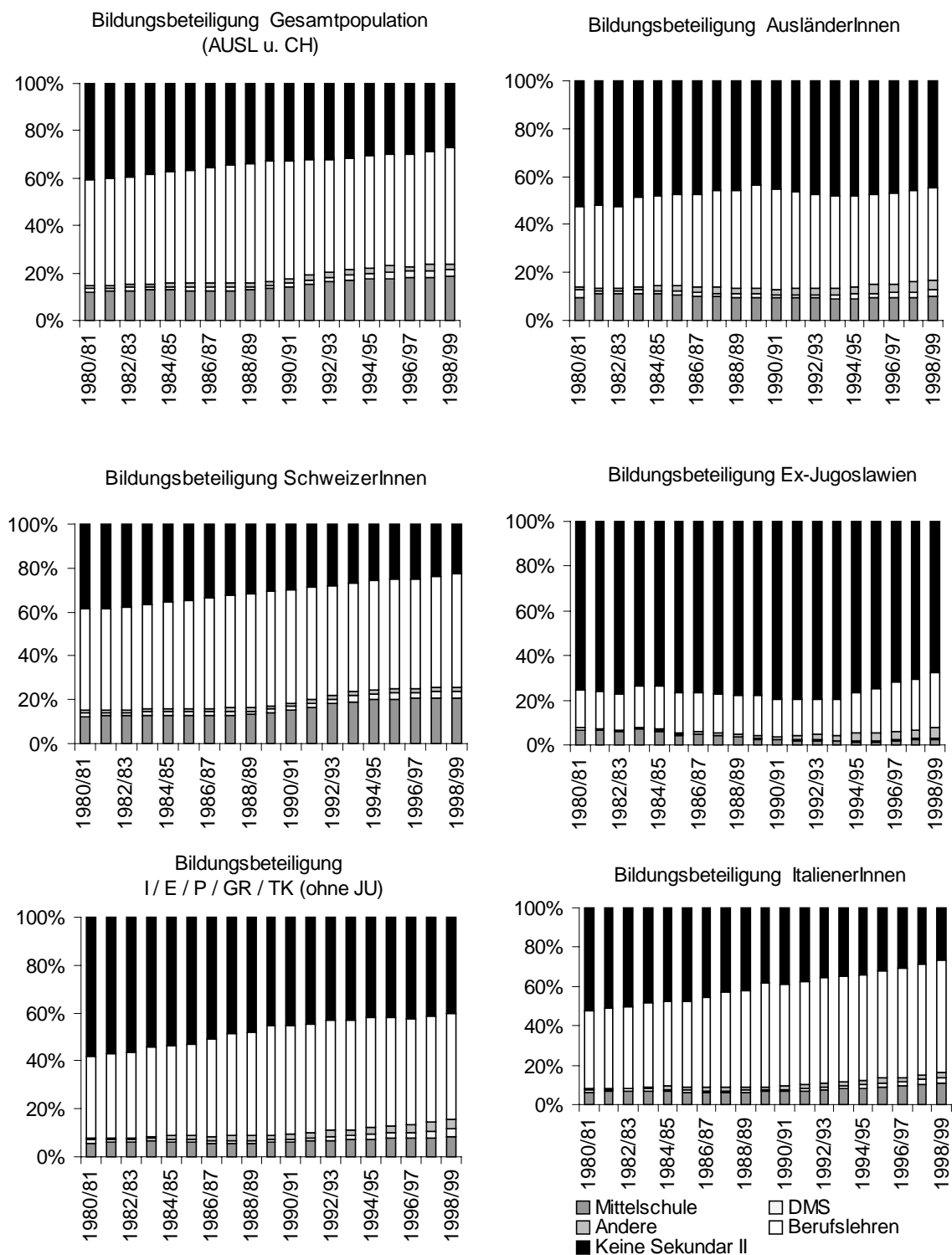
*Keine generelle Unterrepräsentanz der Frauen:* In einer hier nicht dargestellten Analyse wurde die Verteilung der jugendlichen Frauen und Männer in den verschiedenen Schultypen der Sek II untersucht (vgl. Müller, 2001): Im Unterschied zum gängigen Urteil kann weder von einer Benachteiligung der ausländischen noch der schweizerischen Frauen innerhalb der Ausbildungstypen der Sek II gesprochen werden. Diese Aussage trifft allerdings nur so lange zu wie man als Bezugsgrösse diejenigen Jugendlichen wählt, welche die Sek II auch erreicht haben. Aus der Analyse ausgeschlossen bleiben hier jene 44.83% AusländerInnen und 22.45% SchweizerInnen (Tab. 1), die keine Sek II absolvieren. Eine leichte Verzerrung der Daten besteht zudem darin, dass der Anteil männlicher Sek II-Absolventen bei den Schweizern 51.8%, bei den Ausländern 53.6% beträgt. Es sind also bei den ausländischen Jugendlichen nur tendenziell weniger Frauen vertreten. Die *Mittelschulen* werden von den Frauen aller hier analysierten Nationen mit höheren Anteilen besucht, die *Berufslehren* zu höheren Anteilen von Männern. Viel mehr Ausländer und AusländerInnen als SchweizerInnen werden auf Zwischenlösungen verwiesen, wobei hier wiederum die in der Regel schulisch anspruchsvollere DMS oder das 10. Schuljahr von Frauen dominiert wird, während die ausländischen Männer eine Anlehre oder Vorlehre ‚bevorzugen‘. Geht man von der generalisierenden Annahme aus, dass ein Mittelschulbesuch hierarchisch der Berufslehre bezüglich des schulischen Anspruchsniveau übergeordnet ist, so kann man von einem höheren Anspruchsniveau bei ausländischen und inländischen Frauen im Vergleich zu ihren männlichen Landsleuten sprechen: *Alles in allem zeigt sich einmal mehr, dass auch bei der Bezugsgruppe der Jugendlichen (16- bis 20-Jährige und/oder Sek II-AbsolventInnen) bildungsmässige Diskriminierungen entlang der Linie der ethnolinguistischen Zugehörigkeit (AUSL vs. CH) zentraler sind als jene entlang der Linie Geschlechtszugehörigkeit* (vgl. für die Volksschule: Müller, 1997a). Es bildet sich eine Art Hierarchie der Benachteiligung in der Kombination der soziologischen Parameter ‚ethnolinguistische Zugehörigkeit‘ (CH; AUSL und einzelne Nationen) und ‚Geschlecht‘: 1. Schweizer Frauen; 2. Schweizer Männer; 3. ausländische Frauen, 4. ausländische Männer und unter den grösseren Ländergruppen die Abfolge: 1. SchweizerInnen; 2. Angehörige von Anrainerstaaten ohne Italien; 3. Angehörige lateinischer Länder des EU-Raums; 4. TürkInnen, Ex-JugoslawInnen und AlbanerInnen.

## **Absinkende oder stagnierende Bildungsbeteiligung bei AusländerInnen aus Mittelmeerländern**

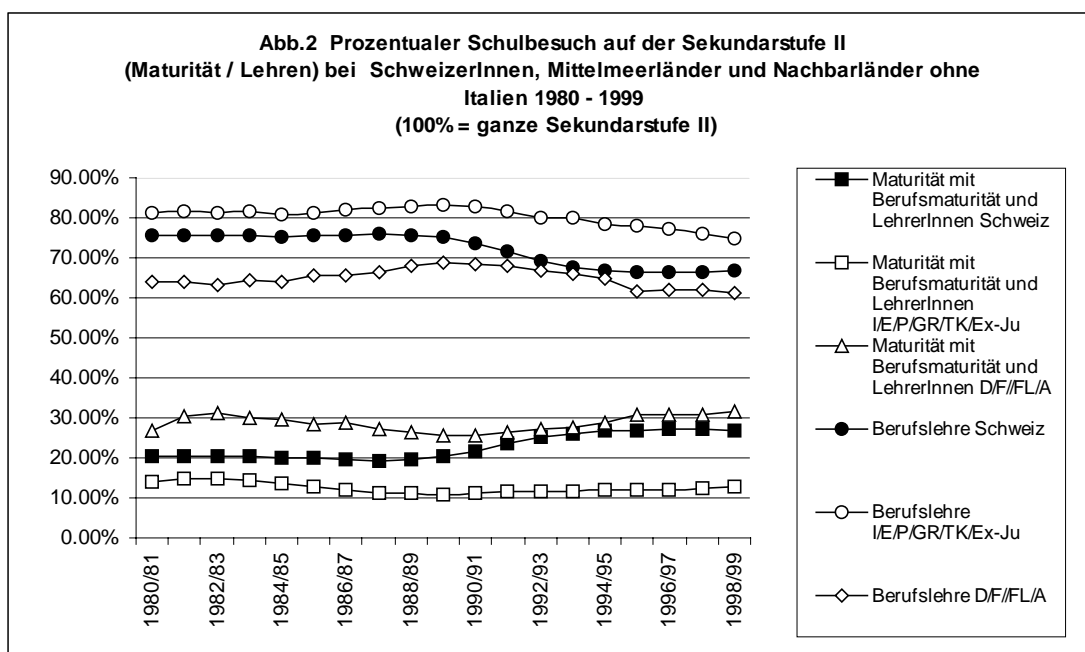
Die verbreitete Annahme lautet, dass sich die Bildungssituation auf der Sekundarstufe II im Bereiche der Berufslehren wesentlich gebessert hätte. Hierzu ist Folgendes zu sagen: (1) Es ist entscheidend, welche Zeitspanne man für die Bemessung der Veränderung der Bildungsbeteiligung ins Auge fasst. Generell gesehen sind zu kurze Bemessungsperioden ungeeignet, um Aussagen dieser Art zu verifizieren. Der hier vollzogenen Analyse lege ich deshalb eine Periode von 20 Jahren (1980/81 bis 1998/99) zu Grunde, was auch den Vorteil hat, etwaige Veränderungen als längerfristige Entwicklungen oder nur momentane Schwankungen zu unterscheiden. (2) Es ist entscheidend, welche Bezugsgruppe der zeitlichen Bemessung zu Grunde liegt. Hier ist es unter anderem wichtig, ob alle 16 bis 20-Jährigen einer jeweiligen Nationengruppe als 100% in Auge gefasst werden oder aber nur diejenigen, die tatsächlich die Sekundarstufe II besuchen. Die pauschalisierende obige Annahme relativiert sich unter einer solchen Betrachtungsweise sogleich.

- (a) *Entwicklung der Bildungsbeteiligung der 16- bis 20-Jährigen, s. Abb. 1:* Diese stellt die Entwicklung der Bildungsbeteiligungen von sechs verschiedenen Nationen(gruppen) mit Bezug auf alle 16- bis 20-Jährigen dar. Die oberen schwarzen Balkenteile sind die Anteile jener Jugendlichen, die *keine* Sek II besuchen. Die darunter liegenden weissen und grauen Balkenteile stellen die Bildungsbeteiligung in der Sek II in den verschiedenen Ausbildungstypen dar.
- *Gesamtpopulation:* Es lässt sich erkennen, dass die Bildungsbeteiligung im Verlaufe von 20 Jahren gesteigert worden ist. Betrachtet man die *Gesamtpopulation (CH und AUSL)*, so beteiligten sich 1980/81 nur 59.56% an der Sek II, 20 Jahre später 72.80%. Dabei ist die Bildungsbeteiligung an den Mittelschulen prozentual mit 6.5% stärker gestiegen als bei den Berufsschulen mit 4.3%. Die Steigerungen zeigen in einem gewissen Sinne den steigenden Bildungsbedarf der schweizerischen Gesellschaft auf. Es erstaunt nicht, dass in einer sich immer stärker auf sprachliche Tätigkeiten abstützenden Arbeitswelt die höheren Ausbildungsgänge der Sek II überproportional zugelegt haben. Jedoch unterscheidet sich die Entwicklung der Bildungsbeteiligung unter den verschiedenen Nationen wesentlich.
  - *SchweizerInnen:* Am meisten profitieren die *SchweizerInnen* und dies in zweierlei Hinsicht: (1) Sie steigern ihre Beteiligung von 61.4% auf 77.55% um ca. 16%. (2) Es fallen davon über die Hälfte (8.2%) auf die Steigerung an den Mittelschulen.
  - *AusländerInnen:* Vergleicht man diese Zahlen mit den *AusländerInnen*, so stellt man fest, dass (1) deren Gesamtsteigerung lediglich bei 7.7% liegt und (2) sie in der Mittelschule gar nur 0.54% (!) beträgt. Der Zuwachs bei ihnen ist fast ausschliesslich auf die Zunahme bei den Berufslehren (4.8%) zurückzuführen.
  - *Einzelne Nationen:* Wie zu erwarten war, unterscheiden sich auch hier die *AusländerInnen je nach Nationen* stark voneinander, und zwar in der bereits erwähnten Abfolge: (a) deutsch- und französischsprachige Anrainerstaaten (nicht dargestellt), (b) Mittelmeerstaaten (ohne Ex-Jugoslawien), (c) übrige Länder. Entsprechend legen die ItalienerInnen insgesamt stark zu: (1) Sie steigern Ihren Bildungsanteil um ca. 26%, wobei (2) der zunehmende Mittelschulbesuch (+4.6%) und die Berufslehren (+16.23%) stark gewichten. Viel bescheidener sieht der Fortschritt bei einer insgesamt recht niedrigen Bildungsbeteiligung für die Mittelmeerstaaten (ohne Ex-Jugoslawien und I) aus: (1) Sie steigern Ihre Anteile zwar um ca. 18%, aber der Mittelschulbesuch nimmt nur um 2.7% zu, (2) die Berufslehren um gut 10%. Relativ viele Jugendliche finden wir in den Zwischenlösungen und in der DMS (+5.1%).
  - *Ex-Jugoslawien:* Ein bedrückendes Ergebnis findet sich bei den Jugendlichen aus Ex-Jugoslawien. Bei einer sehr niedrigen Bildungsbeteiligungsquote von 32.57% im Schuljahr 1998/99 lässt sich lediglich eine Steigerung von 7.9% über die Periode von 20 Jahren feststellen. Der Anteil an den Berufslehren ist zwar um 8.4% gestiegen, hingegen finden sich heute 4.6% weniger Jugendliche aus Ex-Jugoslawien in den Mittelschulen als vor 20 Jahren. Zudem haben die Zwischenlösungen und Anlehren um fast 4% zugenommen.
  - Generell lässt sich sagen, dass die Zunahme der Bildungsbeteiligung bei der Gesamtbevölkerung sich primär zu Gunsten der SchweizerInnen vollzieht (ca. 16%), während die ausländischen Jugendlichen mit 7.7% lediglich um die Hälfte daran teilhaben und dass zugleich fast die gesamte Zunahme in den Mittelschulen auf das Konto der SchweizerInnen geht. Das Schweizerische Bildungssystem deckt somit seinen zunehmenden Gesamtbildungsbedarf hauptsächlich durch Rückgriff auf das Reservoir von SchweizerInnen und erst dann von AusländerInnen. Bei den höheren Ausbildungsgängen (Mittelschule) wird fast ausschliesslich auf SchweizerInnen zurückgegriffen, bei den Berufslehren etwa zu gleichen Prozentanteilen auf AusländerInnen und SchweizerInnen.

**Abb. 1 Bildungsbeteiligung von 16- bis 20-jährigen Jugendlichen in den Jahren 1980/81 bis 1998/99 für verschiedene Nationen und Schultypen der Sek II.** (Oberer schwarzer Balkenteil = Sek II Nein!; darunter liegende weisse und graue Balkenteile = Sek II Ja! (Berufslehren / Mittelschulen / DMS / Andere. Legende unten rechts).



- (b) *Entwicklung der Bildungsbeteiligung mit Bezug auf Sekundarstufe II. Lokalsprachliche Präferenzen der monolingualen Schule:* Wenn tatsächlich – wie im Problemaufriss behauptet – das schweizerische Bildungssystem bei der Auswahl seiner SchülerInnen einem sprachlichen Präferenzialismus anhangen sollte, so müsste sich dies dann bewahrheiten, wenn man innerhalb derjenigen Gesamtgruppe, welche die Sek II besucht, eine Unterteilung nach sprachlich-nationalen Gruppierungen vornimmt. In Abb. 2 wird die Entwicklung der Bildungsbeteiligung bei den Berufslehren und Mittelschulen für die Gruppen (1) SchweizerInnen, (2) der AusländerInnen aus D, F, A und L (hauptsächlich in Schulen, die der Muttersprache entsprechen) und (3) die (hauptsächlich) fremdsprachigen AusländerInnen aus dem Mittelmeerraum (I, E, P, Gr, Ex-Yu, Tk, ohne F) dargestellt. Die Ergebnisse entsprechen vollständig der Behauptung des sprachlichen Präferenzialismus:



- *Mittelschulen:* Die monolingualen Gruppen der SchweizerInnen und AusländerInnen verbessern ihren Anteil an den Mittelschulen um 6.4% bzw. 4.9% auf einen Gesamtanteil von ca. 30%, während sich die AusländerInnen aus den Mittelmeerländern (ohne F) nach 20 Jahren mit einem Anteil von 12.75% um 1.3% verschlechtert haben.
  - *Berufslehren:* Bei den monolingualen Gruppen entspricht die Zunahme in den Mittelschulen einer klar rückläufigen Tendenz in den Berufslehren. Bei den fremdsprachigen Jugendlichen trifft diese Rückläufigkeit mit -6.3% erstaunlicherweise ebenfalls zu, obwohl zu erwarten war, dass sie wenigstens hier den Verlust in den Mittelschulen kompensierten. Sie sind 1998/99 nur noch mit 75% vertreten, während ihr Anteil doch 20 Jahre früher noch 81.2% betrug. Wo also befinden sich die restlichen 12% der fremdsprachigen Sek-II-AbsolventInnen? Ein sehr leichte Zunahme (auf 4.5%) lässt sich bei den Diplommittelschulen feststellen. Insbesondere aber finden sich immer mehr fremdsprachige Jugendliche in Zwischenlösungen (10. Schuljahr) (3.7%; CH: 1.74%) und Anlehrberufen und Vorlehren (4.1%; CH: 0.94%). Es ist darauf hinzuweisen, dass Zwischenlösungen und Vorlehren oft Verlegenheitslösungen jener Jugendlichen sind, die am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit keine Lehrstelle gefunden haben.
- (c) *Erschwerung des Zugangs zum Bildungssystem der Sek II bei gleichen schulischen Voraussetzungen:* Der Selektionsmechanismus der monolingualen Schule spiegelt natürlich nicht nur einen (schul)sprachlichen Präferenzialismus wider, sondern bildet, wie gesagt,



einen Schutzmechanismus der majoritären monolingualen Gesellschaft gegenüber konkurrierenden Minoritätengruppen. Wie mächtig dieser Schutzmechanismus sein kann zeigt sich, wenn man die Statistik von Schweizer und ausländischen Jugendlichen mit identischen schulischen Voraussetzungen im Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II vergleicht. Die Gerechtigkeit erforderte es zumindest, dass bei gleichen schulischen Voraussetzungen die SchülerInnen unabhängig ihrer ethnolinguistischen oder nationalen Herkunft die gleichen Chancen hätten. Gleiche *schulische* Voraussetzungen heissen aber keinesfalls gleiche Ausbildungschancen in der Sek II:

- 1 Tab. 2 wurde auf Grund der GesamtschülerInnenstatistik des Schuljahrs 1997/98 des Kantons Zürich erstellt. Vergleicht man die Berufsbildungsquoten von ausländischen und schweizerischen Jugendlichen mit *gleichem Abschluss*, so fallen diese in hohem Grade zu Ungunsten der ausländischen SchulabgängerInnen aus. So traten im Kanton Zürich (1997/98) beispielsweise 66.7% der Schweizer OberschülerInnen eine Lehrstelle an, bei den AusländerInnen waren es bei gleichem Abschluss nur 35.1%. In keinem Fall heisst gleicher Schulabschluss auch gleiche Chancen beim Übertritt in die Sek II. Zudem gilt: Je niedriger das Anspruchsniveau des Sek I-Schultyps, desto schwieriger gestaltet sich der Übertritt und desto geringer sind die Bildungschancen ausländischer SchülerInnen im Vergleich zu ihren schweizerischen KlassenkameradInnen.
- 2 Vergleicht man die Übertrittsquote von schweizerischen OberschülerInnen mit derjenigen ausländischer SekundarschülerInnen, so sind diese annähernd gleich: CH: 66.7%, Ausland: 69.7%. Anders gesagt: Die Chancen eines ausländischen Sekundarschülers, nach seinem obligatorischen Schulabschluss eine Berufsbildung oder weiterführende Allgemeinbildung anzutreten, sind im Kanton Zürich etwa gleich gross wie für einen Schweizer Oberschüler.
- 3 Überdurchschnittlich viele AusländerInnen weichen darum auf die ‚Lösung‘ *Zwischenjahr* aus (CH: 14.4%; AUSL: 22.2%). Aber auch dieser Weg ist für einen grösseren Teil der AusländerInnen eine Sackgasse: Es schaffen es beim zweiten Anlauf nur 47.3% der AusländerInnen, jedoch 74% der SchweizerInnen. Betrachtet man die Situation gesamthaft, so beträgt die Übertrittsquote aller SchulabgängerInnen der letzten Klasse der Sekundarstufe I bei den SchweizerInnen 71.2%, bei den AusländerInnen nur 49.5%.

**Tab. 2 Übertritt von vier verschiedenen Schultypen (9./10. Schuljahr) in die Ausbildungsstränge der Sekundarstufe II (Berufsbildung und Mittelschule) und Nicht-Sekundarstufe II (Zwischenlösungen, Pendente usw.) Schuljahr 1998.**

	Herkunft	Sekundarstufe II			Nicht Sekundarstufe II	Total
Übertritt aus:		Berufslehren	Mittelschulen	Total Sekundar II	Total nicht Sekundar II	
3. Sekundarklasse (9. Schuljahr) (höchste Ansprüche)	Schweiz	61.3%	18.1%	79.4%	20.6%	100%
	Ausland	56.7%	11.9%	68.6%	31.4%	100%
3. Realklasse (9. Schuljahr) (mittlere Ansprüche)	Schweiz	65.4%	–	65.4%	34.6%	100%
	Ausland	46.9%	–	46.9%	53.1%	100%
3. Oberschule (9. Schuljahr) (Grundansprüche)	Schweiz	66.7%	–	66.7%	33.3%	100%
	Ausland	35.1%	–	35.1%	64.9%	100%
Zwischenlösung (10. Schuljahr)	Schweiz	74.0%	–	74.0%	26.0%	100%
	Ausland	47.3%	–	47.3%	52.7%	100%
Alle Schultypen	Schweiz	64.5%	6.7%	71.2%	28.8%	100%
	Ausland	47.6%	1.9%	49.5%	50.5%	100%

(Ausschnitte aus der Bildungsstatistik der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Persönliche Datenübermittlung des BiDZ. 1999.)

## **Abschottung der höheren Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II (Mittelschulen) gegenüber mehrsprachigen AusländerInnen**

Wir müssen in positiver Weise zur Kenntnis nehmen, dass sich über die Periode von 20 Jahren die Bildungsbeteiligung der ausländischen SchülerInnen auf der Sekundarstufe II um 7.7% gebessert hat, bei den SchweizerInnen allerdings um 16%. Hier zeigt sich bestimmt der Bedarf der Gesellschaft und der Ökonomie an gut ausgebildeten Arbeitskräften. Ich meine aber, dass es auch der Wille der Bildungsverantwortlichen dieses Landes ist, seine BewohnerInnen als gut ausgebildete Menschen in die Arbeits- und Erwachsenenwelt zu entlassen.

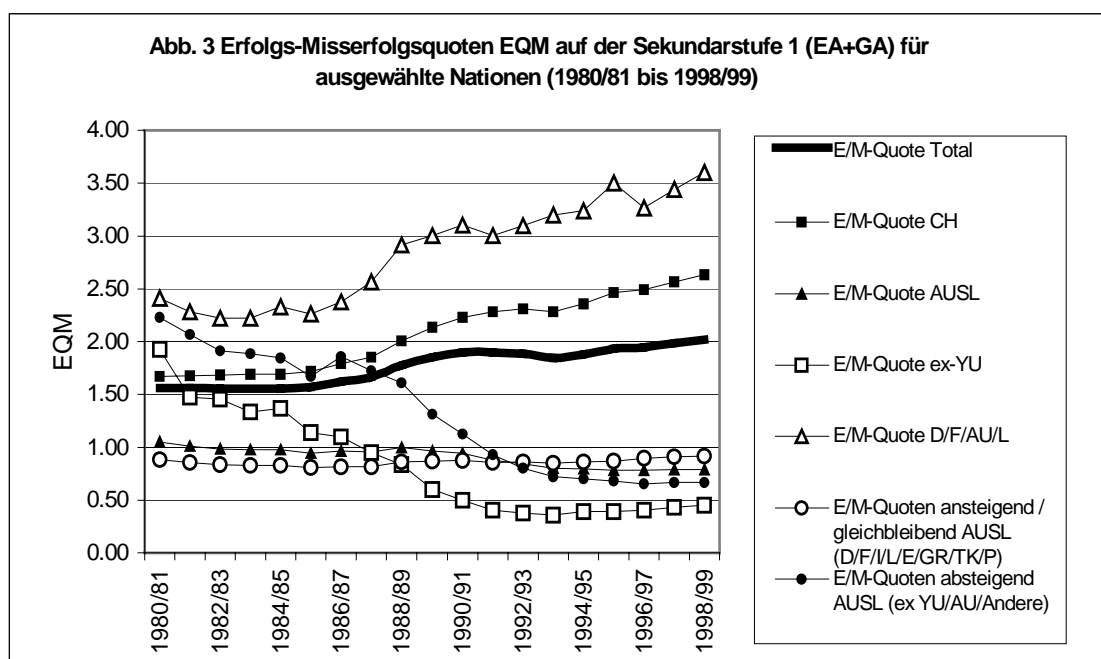
Bedenklich stimmt nun allerdings der Umstand, dass die *Diskrepanz* der Bildungsbeteiligung zwischen ausländischen und schweizerischen Jugendlichen durch die unterschiedliche Zunahmequote angewachsen ist. Und bedenklich stimmt, dass die Bildungsbeteiligung der ausländischen SchülerInnen an den Mittelschulen kaum zugenommen hat (+0.54%) und dass der dortige Zuwachs fast ausschliesslich auf das Konto von SchweizerInnen geht (+8.2%). Man kann darum ohne Übertreibung von einer starken Tendenz zur Abschottung der Mittelschulen gegenüber ausländischen Jugendlichen sprechen.

VertreterInnen der Mittelschulen argumentieren gegenüber dieser Kritik unterschiedlich:

- Der Zufluss von noch mehr SchülerInnen – besonders ausländischer SchülerInnen – senke das Bildungsniveau. Das Bildungsniveau der Mittelschulen müsse aufrechterhalten werden. Es sei allein durch die Zunahme an MittelschülerInnen jetzt schon ein Absinken des Niveaus festzustellen.
  - Gymnasien seien zuständig für die Ausbildung zukünftiger HochschulabsolventInnen und deren Vorbereitung auf Universitäten und Hochschulen, sie hätten nicht primär eine sozial regulierende Funktion wahrzunehmen.
  - Die Mittelschulen seien nur AbnehmerInnen der Sekundarstufe I, welche ja die Selektion vollzieht. Die Sekundarstufe I solle für höhere Anteile sorgen.
  - Weniger begabte SchülerInnen erhielten eher an Berufsschulen eine geeignete Bildung.
- (a) Die Behauptung eines allfälligen Absinkens des Ausbildungsniveaus durch die vermehrte Präsenz mehrsprachiger ausländischer SchülerInnen ist charakteristisch für eine dem monolingualen Habitus verpflichtete Bildungsauffassung. Zunächst ist festzuhalten, dass – *sofern sich tatsächlich bewahrheiten sollte, dass das Bildungsniveau an Mittelschulen gesunken ist* – dies jedenfalls nicht auf den Zuzug fremdsprachiger ausländischer SchülerInnen zurückgeführt werden kann. Ihr Anteil hat in der 20-jährigen Periode in den Mittelschulen nämlich um 1.32% abgenommen. Ein etwaiges Absinken ist somit auf den höheren Anteil leistungsschwächerer SchweizerInnen (+8.2%) zurückzuführen.
- (b) Es ist vielmehr davon auszugehen, dass die Fixierung auf monolingual standardsprachliche Selektionsmechanismen dazu führt, in nicht schulsprachlichen Fächern sehr begabte ausländische SchülerInnen von den Mittelschulen fernzuhalten und an ihrer Stelle weniger begabte – aber schulsprachlich besser abschneidende Monolinguale – vorzuziehen. Eine von uns an anderer Stelle ausgeführte repräsentative Studie (Müller, 1996; 1997a) weist nach, dass auch unter der Kontrolle zentraler Parameter wie Intelligenz, soziale Schicht, Einwanderungszeitpunkt und Geschlecht die mehrsprachigen SchülerInnen weniger Bildungserfolg als die einsprachigen haben. Nach einmal vollzogener Selektion hingegen sind die mehrsprachigen SchülerInnen in den Fächern Mathematik und Fremdsprachen (Französisch) ihren monolingualen KameradInnen signifikant überlegen. Weil sie einem Schultyp mit zu niedrigen Anforderungen (z.B. Oberschule) zugewiesen wurden, bleiben sie hier unterfordert, bzw. können nicht ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden.

- (c) Hier stellt sich die Frage, ob nicht gerade durch diese Bevorzugung monolingualer leistungsschwächerer SchülerInnen einerseits und durch die Wegweisung begabter Mehrsprachiger andererseits das beklagte Absinken des Leistungsniveaus bewirkt wird. Anders gesagt: Das von gewissen MittelschulvertreterInnen behauptete Absinken des Niveaus würde dann durch jene leistungsschwachen monolingualen SchülerInnen erzeugt, die jener Gruppe von insgesamt begabteren AusländerInnen aus sprachlichen Gründen vorgezogen wurden.
- (d) Genau diese Überlegung liegt der Berechnung der Erfolgs-Misserfolgsquote (EMQ) zu Grunde. In der EMQ wird das mathematische Verhältnis zwischen jenen SchülerInnen, die eine weiterführende Schule mit erweiterten Bildungsansprüchen, und jenen, die lediglich eine weiterführende Schule mit Grundansprüchen besuchen, zum Ausdruck gebracht. In der Abb. 3 sind die EMQ von SchülerInnen diverser Nationen über die Schuljahre 1980/81 bis 1998/99 auf der selektionsrelevanten Sekundarstufe I dargestellt. Die dick gezogene Linie zeigt die durchschnittliche EMQ aller Sek-I-SchülerInnen. *Sie zeigt dass der durchschnittliche Bildungsbedarf der schweizerischen Gesellschaft an Sek-I-SchülerInnen mit erweiterten Ansprüchen von 1.56 (1980/81) auf 2.02 (1998/99) gestiegen ist.* Auf 2.02 SchülerInnen der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen fällt 1998/99 somit 1 SchülerIn mit Grundansprüchen. Es ist wichtig zu verstehen, dass dieser vermehrte Bildungsbedarf nicht das besondere Verdienst der SchülerInnen zum Ausdruck bringt, sondern eine rein bildungsstatistische Grösse ist, die unabhängig von der Leistungsfähigkeit den Bildungsbedarf einer Gesellschaft widerspiegelt. Vergleicht man nun die CH-SchülerInnen mit den ausländischen SchülerInnen, so stellt man fest: Der EMQ steigt in der genannten Periode bei den CH-SchülerInnen kontinuierlich von 1.67 auf 2.63 an, während er bei den AusländerInnen von 1.19 auf 0.78 absinkt. Es liegt auf der Hand, dass zur Aufrechterhaltung des durchschnittlichen EMQ das Absinken der EMQ ausländischer SchülerInnen durch das Ansteigen des EMQ der Schweizer SchülerInnen wettgemacht werden muss. Konkret: Jene SchülerInnen, die sich somit nur knapp unter dem durchschnittlichen EMQ befinden, werden durch den Zuzug von (auch sehr begabten) ausländischen SchülerInnen, welche die Selektionsbedingungen jedoch auf Grund ihrer Sprachkenntnisse nicht erfüllen, über die EMQ-Grenze nach oben geschoben. Da die Selektion stark schulsprachlich gewichtet ist, werden davon primär jene SchülerInnen profitieren, die diese Schulsprache auch besser beherrschen. Es werden in diesem Grenzbereich meistens die monolingualen SchweizerInnen mit einer vergleichsweise geringen nichtsprachlichen Begabung bevorteilt.

Es lässt sich nun genau berechnen, wie gross der Anteil jener SchülerInnen ist, die durch dieses System bevorteilt bzw. benachteiligt worden sind: Im Schuljahr 1998/99 entspricht die Bildungsbevorteilung von 5.60% Schweizer Sek-I-SchülerInnen jenem der Bildungsbenachteiligung von 22.91% von ausländischen Sek-I-SchülerInnen. Das sind – in absoluten Zahlen ausgerückt – 11'143 AusländerInnen, die sich in Sek-I-Stufen mit niedrigen Ansprüchen (Oberschulen) zu Gunsten von ebenso vielen SchweizerInnen in Sek-I-Stufen mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule/Quarta) befinden. Es gibt dies eine Vorstellung davon, wie gross in etwa der Verlust an begabten ausländischen SchülerInnen auf der Sek I – und in der Folge in den Mittelschulen der Sek II – ist.



(e) Es lässt sich somit festhalten:

- Ein allfälliges Absinken des Niveaus wird nicht durch die Präsenz der AusländerInnen in den Mittelschulen bewirkt, da ja ihr Anteil in den vergangenen Jahren massiv abgesunken ist, sondern allenfalls durch den Zufluss von immer mehr monolingualen SchweizerInnen mit durchschnittlich niedrigeren Begabungen.
- Es muss hingegen kritisch die Frage gestellt werden, ob die Mittelschule (genereller aber das schweizerische Schulsystem) ihrem Auftrag – die bestmögliche Ausschöpfung der Begabungsreserven aus der Gesamtbevölkerung – noch gerecht wird oder ob sie einer Selektionskultur anhängt, die den sozialen und ökonomischen Interessen des Landes entgegenläuft.
- Es schadet der Mittelschule selber, wenn sie auf begabte AusländerInnen nur deshalb verzichtet, weil deren schulische Sprachbeherrschung nicht (oder bei der Selektion *noch* nicht!) ihrer Norm entsprechen. Weil die Berufsmaturitäten erst im Aufbau begriffen sind, lässt sich noch nicht definitiv sagen, wie auf die Dauer die gymnasialen Mittelschulen in der Konkurrenz mit den Berufsmaturitäten statistisch abschneiden werden. Immerhin scheinen sich die ausländischen Lehrlinge in den Berufsmaturitäten gegenüber den SchweizerInnen zu behaupten. In der Gesamtstatistik des Kantons Bern (1998/99) sind die SchweizerInnen in Berufsmaturitäten mit 0.9% (aller Sek-II-AbsolventInnen) vertreten, die AusländerInnen schon mit 0.7%, die Angehörigen der Mittelmeerländer (I, E, P, GR) gar mit 1%. Die AusländerInnen scheinen hier die ihnen bei der vorgängigen Selektion versagten Bildungschancen zu kompensieren (vgl. dazu Kap. 5).
- Es ist für mich klar, dass dieses Problem nicht jenes der Mittelschule allein, sondern jenes einer umfassenden Bildungsreform ist. Es ist aber ebenso klar, dass sich die Mittelschule dem übergeordneten Auftrag einer optimalen Förderung aller Mitglieder dieser Gesellschaft nicht unter Hinweis auf die bereits vollzogene Selektion entziehen kann. Für sie gilt wie für die übrigen Schultypen der gesetzliche Auftrag der Integration der ausländischen fremdsprachigen Bevölkerung. Man integriert aber nicht angemessen, wenn man zu grossen Teilen auf das Begabungspotenzial dieser Bevölkerungsgruppe verzichtet und sie nur zu kleinen prozentualen Anteilen am Ausbildungsangebot teilhaben lässt.

## Spezielle Situation der Berufsschulen: Berufliches Anspruchsniveau (BAN) gewählter Berufe. Kompensation von verpassten Bildungschancen?

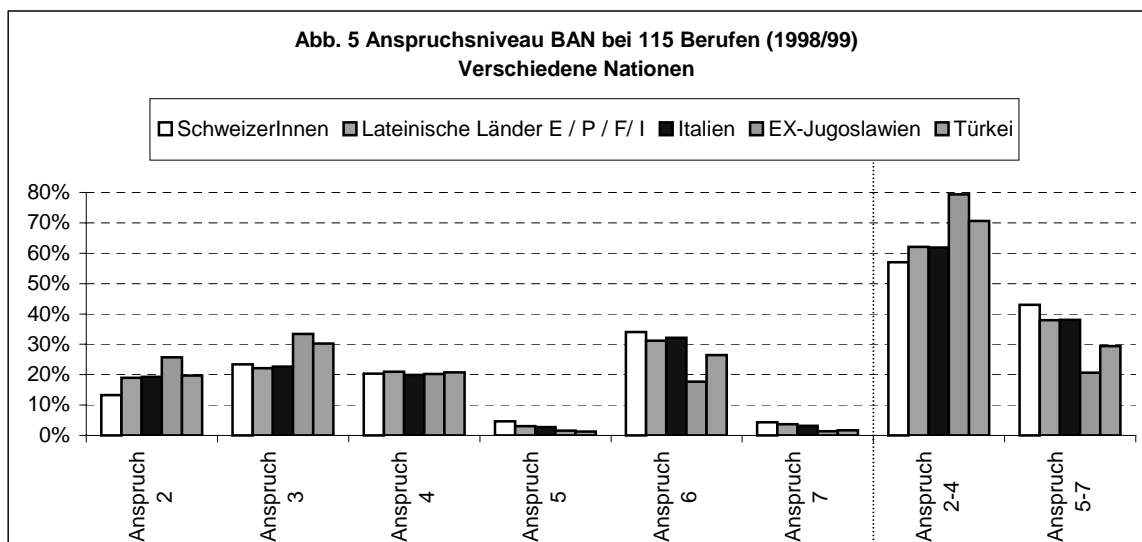
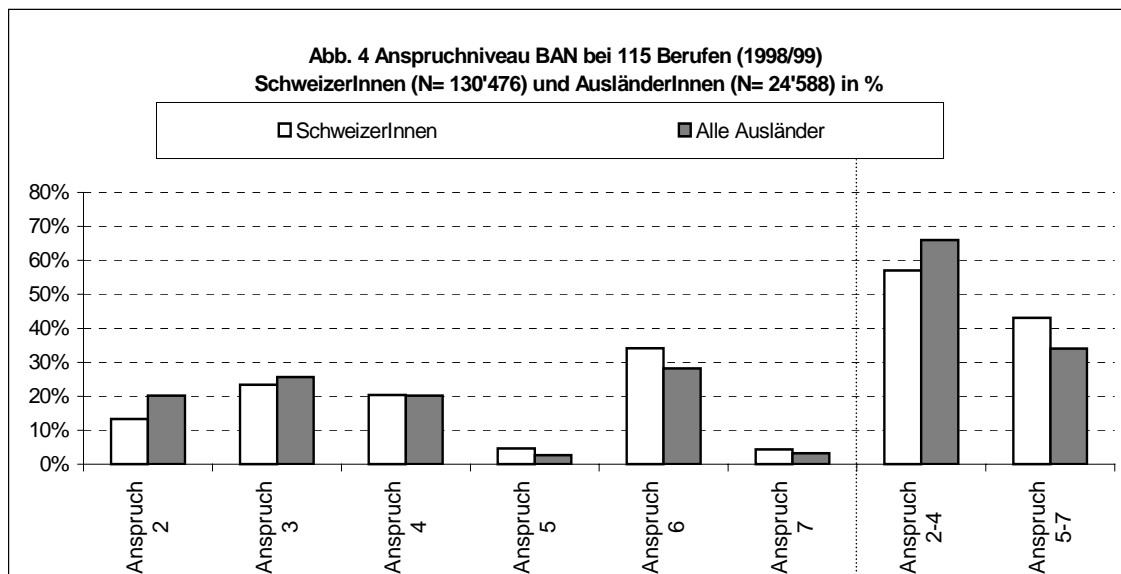
Im Verlauf der Ausführungen ist klar geworden, dass die Bildungsbeteiligung ausländischer SchülerInnen in den Berufslehren zwar höher ist als in den Mittelschulen, dass letztlich aber das Problem der Selektion auch hier virulent ist. Selektionsprozesse für die Berufslehren finden aber zu einem 3–4 Jahre späteren Zeitpunkt statt, und es stellt sich nicht nur die Frage, *welche* Berufe AusländerInnen und SchweizerInnen ergreifen, sondern auch jene, ob sich die von AusländerInnen und SchweizerInnen gewählten Berufe in Bezug auf ihr unterschiedliches *berufliches Anspruchsniveau* BAN (d.h. die intellektuellen, leistungsmässigen Erfordernisse) unterscheiden<sup>6</sup>. Die Hypothese, die aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, besagt, dass jene ausländischen Jugendlichen, welche im Übergang von der Primarschule zur Sekundarschule I die Selektionshürde aus sprachlichen Gründen nicht geschafft haben, nun im Übergang zu den Berufslehren auf Grund ihrer Begabung, aber auch auf Grund der Verbesserung ihrer schulsprachlicher Fähigkeiten nun vermehrt Berufe mit einem höheren BAN ergreifen. Sie würden dann die vorher verpassten Bildungschancen durch die Wahl anspruchsvollerer Berufe kompensieren (Kompensationshypothese). Ich kann an dieser Stelle nur einen Teil einer umfangreicheren Analyse zum Kompensationseffekt referieren (vgl. Müller, 2001) und muss insbesondere auch auf die Darstellung der geschlechtsspezifischen Verteilung verzichten.

- (a) *Verteilung der BAN:* In Abb. 4 und Abb. 5 sind für das Schuljahr 1998/99 die gesamtschweizerischen Daten über die Verteilung der Anspruchsniveaus von 115 Berufen mit einer Gesamtzahl (N) von 155'064 Lehrlingen dargestellt. Vergleichen wir zunächst die beiden Säulengruppen rechts in Abb. 4, wo die BAN in die drei niedrigen BAN (2–4) und die drei hohen BAN (5–7) gruppiert wurden. Es zeigt sich, dass bei den oberen BAN die SchweizerInnen zwar mit 43% immer noch besser als die AusländerInnen mit 34% abschneiden, während bei den unteren Niveaus das Verhältnis umgekehrt 66% zu 57% ausfällt. Jedoch haben sich die Unterschiede in den Berufslehren zu Gunsten der AusländerInnen stark vermindert. Ein Blick auf die analogen Säulengruppen in Abb. 5 zeigt, dass die niedrigeren Werte der AusländerInnen hauptsächlich auf die Länder Türkei und Ex-Jugoslawien zurückzuführen sind. Ihre Anteile bei den drei niedrigen BAN liegen bei 70.6% bzw. 79.35%. Bei den nach den Einzelwerten differenzierten BAN sind die Jugendlichen aus Ex-Jugoslawien und z.T. der Türkei äusserst stark im BAN 2 und BAN 3 vertreten. Nimmt man allerdings das anzahlmässig starke Italien oder die Gesamtheit der lateinisch sprechenden EU-Staaten (E/P/F/I) als Vergleich, so haben sich die Werte mit 41% bei den oberen BAN schon sehr stark an die schweizerischen Werte von 43% angenähert.

Auch bei den BAN der Lehrberufe wird somit die bereits beschriebene Abfolge: (1) SchweizerInnen und die Anrainerstaaten (D/A/F/FL), (2) lateinisch sprechende EU-Staaten und (3) die Staaten Türkei und Ex-Jugoslawien (und übrige) aufrechterhalten. Es stimmt aber auch, dass im Vergleich zu den Mittelschulen die dort festgestellte massive Unterrepräsentanz bei der Zuteilung in Lehrberufe mit höherem und mit niedrigerem Anspruchsniveau nicht mehr so deutlich vorhanden ist. In einem gewissen Sinne haben die ausländischen Lehrlinge gegenüber den schweizerischen aufgeholt. Wie steht es also mit der Kompensationshypothese, die genau diesen Effekt postuliert?

<sup>6</sup> Beispiele für die jeweils häufigsten Berufe mit BAN: BAN 2: HotelfachassistentIn, BäckerIn; LandschaftsgärtnerIn; MalerIn, Coiffeur/Coiffeuse; AutomonteurIn; BAN 3: VerkäuferIn; KöchIn; LandwirtIn; ZimmererIn; MetallbauerIn, MaurerIn; BAN 4: ElektromonteurIn; SchreinerIn; AutomechanikerIn; MaschinmechanikerIn; MechanikerIn; BAN 5: DrogistIn; TV-Radio ElektrikerIn; AugenoptikerIn; ElektromechanikerIn; GrafikerIn; BAN 6: Kaufm. AngestellteR; Krankenpflege I/II; (Hoch-) BauzeichnerIn (87.7%); BAN 7: ElektronikerIn; InformatikerIn; PsychiatriepflegerIn.

**Abb. 4 & 5: Berufliche Anspruchsniveaus bei 115 Berufen gruppiert für SchweizerInnen, AusländerInnen und verschiedene Nationen. (100% = Jugendliche der jeweiligen Nation) Mittlerer Erwartungswert bei den niedrigen BAN 2–4 = 58.4%, bei den höheren BAN 5–7 = 41.6%). N = 155'064.**



- (b) *Kompensation*: Mussten wir beim Mittelschulbesuch in Bezug auf den Erwartungswert bei den AusländerInnen ein massive *Unterrepräsentanz* feststellen (sie beträgt umgerechnet 28.2%), so schrumpft dieser bei den höheren BAN der Berufslehren auf 7.57% zusammen, bei den lateinischen Ländern gar auf nur 3.67% (verglichen mit dem mittleren Erwartungswert der Gesamtgruppe von 41.6% für die höheren BAN) (Abb. 4 und 5). Selbst bei den Ex-Jugoslawien, die in den Mittelschulen zu 72.4% unterrepräsentiert sind, beträgt diese Unterrepräsentation in den BAN 5–7 jetzt ‚nur‘ noch 20.65%. Es lässt sich ohne Zweifel von einer starken Verbesserung der Anteile in den anspruchsvolleren Berufslehren sprechen. Es bestätigt sich somit die Kompensationshypothese: Begabte mehrsprachige ausländische Jugendliche, die durch das schulsprachlich dominierte Selektionsverfahren von den Mittelschulen fern gehalten werden, können in Bezug auf die Lehrberufe ihre Begabungen besser ins Gewicht bringen und streben in einem zweiten Anlauf anspruchsvollere Lehrstellen an. Trotzdem stellt sich die Frage, warum es nicht zu noch stärkeren Kompensationseffekt kommt. Die Gründe können hier im Einzelnen nicht diskutiert werden. Es sei aber erwähnt, dass (1) die Auslese für die Berufslehren weiterhin zu einem guten Teil auf der Beherrschung der Schulsprache beruht. So betrachten gemäss einer umfangreichen Untersuchung von Stalder (2000,

S. 29) 69% der Betriebe erstens die Ortssprache (D/F) und zweitens den besuchten Schultypus als wichtige Selektionskriterien und bei beiden sind die ausländischen SchülerInnen im Nachteil. (2) Es ist wahrscheinlich, dass innerhalb des Arbeitsmarktes eine Diskriminierung oder zumindest eine Erschwerung ausländischer Arbeitnehmender und jugendlicher Stellensuchender stattfindet. (3) Die Einschätzungen von Sek-I-Lehrkräften in Bezug auf das zukünftige Anspruchsniveau sind für die AusländerInnen zu niedrig und gehen mit der Einschätzung der Deutschleistung einher, auch wenn die gleichen Lehrkräfte, die Mathematik und Fremdsprachenleistungen dieser gleichen SchülerInnen höher als diejenigen der Schweizer SchülerInnen beurteilen (Müller, 1998). Entsprechende Empfehlungen der abgebenden Lehrkräfte an Lehrbetriebe beeinflussen auf diese Weise die Auslese und mindern die eigentlichen Gesamtleistung der AusländerInnen herab.

- (c) *Zusammenfassung:* Die Untersuchung zum BAN zeigt klar auf, dass die intellektuelle Leistungsfähigkeit der ausländischen Jugendlichen diese dazu drängt, bei den Lehren anteilmässig Berufe mit einem den Schweizer Jugendlichen ähnlichen BAN zu ergreifen. Dieser Kompensationseffekt hat in hohem Masse mit der Zulassungserschwerung für mehrsprachige ausländische SchülerInnen in der monolingualen Schule zu tun. Vor dem Fehlschluss, es sei doch dadurch alles wieder zum Guten gerichtet, sei gewarnt: Es würde dabei verkannt, dass (a) auch in Bezug auf das BAN die ausländischen SchülerInnen – und besonders jene aus nicht EU-Ländern – weiterhin schlechter als die SchweizerInnen abschneiden und (b) dass wir nur jene 38.1% ausländischer Jugendlicher (im Vergleich zu den 51.85% schweizerischer) vor uns haben, die es überhaupt zu einer Berufslehre geschafft haben. *Der Kompensationseffekt macht also nicht etwa die Fehler einer überkommenen Selektionspraxis rückgängig. Er ist vielmehr der Ausdruck des monolingualen Habitus einer Schule, welcher es nicht ausreichend gelingt, das Potenzial einer grossen Gruppe von jungen Menschen zu fördern und auf diese Weise gesellschaftlich nutzbar zu machen.*

## Massnahmen

Im Rahmen dieses Referats können die möglichen Massnahmen nur kurz erwähnt, nicht jedoch ausgeführt werden. Zudem liegt dieser Tagung ein ausführliches Papier der EDK (2000) zur *Ausbildung und Integration ausländischer Jugendlicher* zu Grunde, ein Programm, das sich die ErziehungsdirektorInnen selber gegeben haben, und von dem zu hoffen bleibt, dass die dort verschriebenen Reformen nicht – wie so oft – auf der Ebene der Willenskundgebung stehen bleiben, sondern endlich auch umgesetzt werden. *Ich bin zudem der festen Meinung, dass als objektives Mass der Integration der Grad des Bildungserfolgs ausländischer Jugendlicher zu definieren ist.* So lange die beschriebenen Diskrepanzen bei der Bildungsbeteiligung und bei der Zuweisung zum Schultypus zu Ungunsten der AusländerInnen weiterhin bestehen, bleibt die Rede von der Integration das, was sie ist: Ein Reden davon.

- (1) ***Sukzessive Aufhebung des problematischen ‚monolingualen Habitus‘ der Schweizer Schule in einer multilingualen Gesellschaft und Einführung eines multilingualen Sprachenkonzepts und der überkommenen Selektionspraxis mit dem massiven Übergewicht der Schulsprache der Majorität.***

Auch im neuen *Sprachenkonzept Schweiz*<sup>7</sup>, welches die EDK (1998) veröffentlicht hat, wird Mehrsprachigkeit leider in erster Linie aus der Sicht des Fremdsprachenlernens betrachtet. Es steht hier primär das Erlernen einer zweiten Landessprache und des Englischen zur Diskussion.

---

<sup>7</sup> EDK (1998)

Die Bedeutung der Herkunftssprache und ihre Einschätzung wird dort in folgender Aussage auf ein rudimentäres Fremdsprachenniveau reduziert, wo es heisst: „Für die Herkunftssprache fremdsprachiger Kinder legen die Kantone in Zusammenarbeit mit herkunftssprachlichen Institutionen Richtziele fest. Sie können je nach Grundkenntnissen und Sprachgebrauch zwischen A2 und B2 (vgl. Abb. 6)<sup>8</sup> variieren. Sie sind nicht selektionswirksam, sollen die Mündlichkeit erhalten und eine angemessene schriftliche Kompetenz anstreben“ (EDK, 1998, Kap. 2., Richtziele). Das Erlernen der Herkunftssprache wird als *fakultatives Angebot* den Kantonen empfohlen.

Die zentrale Massnahme bei der Aufhebung des monolingualen Habitus muss jene sein, der majoritären Schulsprache als *Selektionsinstrument* geringere Bedeutung zukommen zu lassen und begabte ausländische SchülerInnen gezielt und vermehrt in höhere Ausbildungsgänge der Sekundarstufe I aufzunehmen. Es ist unsachlich, die Begabungen dieser SchülerInnen nicht umfassend zu fördern und später gesellschaftlich nutzbar zu machen, nur weil ihr durchschnittliches schulsprachliches Niveau nicht demjenigen der einsprachigen KameradInnen entspricht. Zudem: Fast alle ausländischen Jugendlichen verfügen über eine hochgradige schriftliche und mündliche Kompetenz in der Standard- und in der Umgangssprache, und die lokale Sprache ist in der Regel ihre Muttersprache. Die Zulassung von fremdsprachigen TechnologInnen, die keiner der schweizerischen Landessprachen mächtig sind, beweist zudem, dass der Grad der Beherrschung des sprachlichen Standards des Einwanderungslandes auch in hoch qualifizierten Berufen gar nicht das entscheidende Kriterium für erfolgreiche berufliche Tätigkeit ist.

(2) ***Öffnung des Sprachbegriffs: Vom Sprachbegriff der normativen Richtigkeit zu jenem der kommunikativen Angemessenheit***

Positiv erscheint im neuen *Sprachenkonzept Schweiz* hingegen die Erweiterung der sprachlichen Kompetenz in Richtung einer erweiterten kommunikativen Kompetenz, wie es vom Europarat etwa im ‚*Europäischen Sprachenportfolio*‘<sup>9</sup> (vgl. auch North, 1998) vorgesehen ist.

Das Sprachenkonzept der Schweiz folgt hierin einer in der Sprachdidaktik, in den Lehrmitteln und in den Lehrplänen längst vertretenen, in der praktischen Umsetzung jedoch noch immer vernachlässigten Sichtweise. Sie lässt sich charakterisieren durch die Verschiebung der Sprachauffassung:

- Von einer engen normativen Sprachauffassung mit dem didaktischen Ansatz der *Defizitbehebung* zu jener einer erweiterten kommunikativen Kompetenz mit dem Ziel einer umfassenden kommunikativen Angemessenheit, die gesellschaftlichen und beruflichen Erfordernissen dient. Normative Aspekte sind Teil dieser kommunikativen Angemessenheit.
- Von einer engen monolingualen zu einer erweiterten, mehrsprachigen Praxis mit grösserem kommunikativem Radius. In diesen kommunikativen Radius ist die Förderung der Herkunftssprache einzubeziehen. Oder wie die EDK (1991) schreibt: „... in der Schülerbeurteilung, bei Promotions- und Selektionsentscheiden ist das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache angemessen zu berücksichtigen“.

---

<sup>8</sup> Entspricht etwa einem unteren bis mittlerem Niveau, wie sie für die zweite Landessprache als Fremdsprache vorgesehen ist.

<sup>9</sup> Conseil de l'Europe / CDIP (1999)



Ein gutes Beispiel für einen erweiterten Sprachbegriff bildet der Anforderungsraster des ‚Europäischen Sprachenportfolios‘<sup>9</sup>. Es relativiert den engen, der Schriftlichkeit und normativen Richtigkeit verpflichteten Sprachbegriff und erweitert ihn in Richtung einer umfassenderen kommunikativen Kompetenz.

**Abb. 6 Europäisches Sprachenportfolio. Selbstbeurteilungsraster.**  
(Quelle: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
 Verstehen Comprendre Understanding	Ich kann vertraute alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze, z.B. kurze einfache Anweisungen, verstehen, wenn sehr deutlich und langsam gesprochen wird.	Ich kann einzelne Sätze und häufig gebrauchte Wörter verstehen, wenn es z.B. um einfache Informationen zur Person, zu Familie, Einkäufen, Arbeit, näherer Umgebung geht. Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann in manchen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse oder Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern mir die Thematik einigermaßen vertraut ist. Ich kann am Fernsehen die meisten Nachrichten-, Sendungen und Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nur impliziert, nicht aber explizit gemacht sind. Ich kann ohne allzu grosse Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob «live» oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
 Sprechen Parlarsi Speaking	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze erfassen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Prospekten.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem häufige Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann in privaten Briefen Beschreibungen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen verstehen.	Ich kann Artikel und Berichte lesen und verstehen, in denen die Schreibenden besondere Haltungen oder Standpunkte vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange und komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und deren stilistische Merkmale wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und lange technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in Beziehung zu meinem Spezialgebiet stehen.	Ich kann alle Arten von geschriebenen Texten mühelos verstehen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z.B. Sachbücher, Fachartikel und literarische Werke.
 Schreiben Scrivere Writing	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, bin aber darauf angewiesen, dass meine Gesprächspartner/in mein Gesprächspartner etwas langsamer wiederholt oder anders sagt und mir dabei hilft, zu formulieren, was ich sagen möchte. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind oder die mich interessieren (z.B. Familie, meine Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse).	Ich kann mich so spontan und fliessend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler/einer Muttersprachlerin ohne Belastung für die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner oder für mich möglich ist. Ich kann mich aktiv an Diskussionen beteiligen und meine eigenen Begründungen und Verteidigungen.	Ich kann mich beinahe mühelos spontan und fliessend ausdrücken, ohne öfter offensichtlich nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache wirksam und flexibel im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in der Ausbildung gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann mich an allen Gesprächen und Diskussionen mühelos beteiligen und bin auch mit umgangssprachlichen und idiomatischen Ausdrucksweisen sehr vertraut. Ich kann mich fliessend äussern und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdruckschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man kaum etwas davon bemerkt.
 Schreiben Scrivere Writing	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann in einigen Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. meine Familie, andere Leute, meine Ausbildung, meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen, und Ereignisse, Träume, Hoffnungen oder Ziele zu beschreiben. Ich kann meine Meinungen und Pläne kurz erklären und begründen. Ich kann die Handlung eines Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu sehr vielen Themen meines Interessengebiets eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einem Problem erklären und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und erörtern, dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen.	Ich kann mühelos und fliessend auch längere Ausführungen und Erörterungen machen, meine Darstellung logisch aufbauen, die Zuhörerinnen/Zuhörer auf wichtige Punkte aufmerksam machen und mich im Stil der jeweiligen Situation und den Zuhörerinnen/Zuhörern anpassen.
 Schreiben Scrivere Writing	Ich kann eine kurze einfache Postkarte, z.B. mit Feriengrüßen, schreiben. Ich kann auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann eine kurze, einfache Notiz oder Mitteilung und einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann einen einfachen zusammenhängenden Text über mir vertraute Themen schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen erzählen und Eindrücke beschreiben.	Ich kann klare, detaillierte Texte über eine Vielzahl von Themen aus meinen Interessengebieten schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Gedankengänge ausführen, und dabei Argumente und Gegenargumente abwägen. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leserinnen/Leser angemessen ist.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansichten ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte entsprechend hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leserinnen/Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe, längere Rapporte oder Artikel zu komplexen Fragen verfassen, die einen klaren Aufbau haben und die LeserIn/den Leser so führen, dass sie/er die entscheidenden Punkte erfasst. Ich kann Sachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

Die LeserInnen sind aufgefordert, anhand des sprachlichen *Kompetenzrasters des Europäischen Sprachenportfolios* das Niveau der Lokalsprache bei folgenden Gruppen zu analysieren und zu vergleichen:

- (a) Durchschnittliche bilinguale Kinder am Ende der Schulzeit;
- (b) Durchschnittliche monolinguale Kinder am Ende der Schulzeit;
- (c) Welches Niveau genügt Ihrer Auffassung nach, um in ein fremdsprachiges Studienprogramm (Auslandaufenthalt; ERASMUS, visiting scholar usw.) einzusteigen?
- (d) Welche Konsequenzen ziehen Sie daraus für die Präsenz von bilingualen SchülerInnen an der Sekundarstufe II (Berufsschule oder Gymnasium)?

Bei solchen Vergleichen erkennt man leicht, dass die bilinguale Schülerin am Ende ihrer *Volksschulzeit* (!) in den meisten Bereichen sehr gut abschliesst und in vielen Bereichen den fremdsprachigen Maturanden am Ende von dessen *Mittelschulzeit* (Niveau B2 und C1) gar übertrifft.

### (3) *Übertritte erleichtern*

Von grosser Bedeutung sind die Brückenangebote in Mittelschulen und Lehrberufen.

#### **Beispiele:**

<b>Classe d'encouragement à une formation professionnelle</b> Genève Service des classes d'accueil et d'insertion (SCAI) 022 338 35 69	Brückenangebot: Durch (a) Laufbahnplanung; Überprüfung von und Anpassung an individuelle Voraussetzungen, begleitetes Probepraktikum im Betrieb (für Jugendliche mit schlechten Französischkenntnissen.	Berufslehre
<b>JET (jeunes en transition)</b> Neuchâtel Centre de formation professionnelle du littoral neuchâtelois (032 889 69 61)	(1) insertion linguistique (2) insertion professionnelle (3) Laufbahnplanung und Begleitung	Berufslehre
Ente Confederale di Addestramento Professionale ECAP, u.a. Basel Stadt, Luzern, Solothurn, Winterthur, Zürich (01 272 92 50) und ENAIP – Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale (01 242 10 60)	(1) Brückenangebote (2) Laufbahnberatung (3) Berufslehren (4) Berufslehrbegleitung	Berufslehre
<b>Anlehre plus</b> Zürich	Anlehre mit dem Ziel der beruflichen und sprachlichen Integration und der Möglichkeit, diese Anlehre in eine Lehre umzuwandeln	Berufslehre
<b>Kantonsschule Solothurn</b>	Fremdsprachigkeitsbonus mit dem Ziel, den sprachlichen Rückstand im Verlauf einer gymnasialen Probezeit nachzuholen.	Gymnasium
<b>Kantonsschule Zug</b>	Aufnahme ans Gymnasium ohne Übertrittsprüfung, sondern durch Empfehlung. Probezeit mit sprachlichem Programm und Laufbahnberatung.	Gymnasium

### (4) *Lehre ermöglichen durch Verlängern der Lehrzeit*

Beispiel: Modell des Kaufmännischen Vereins Zürich (Zurich Business School). „Die KV Zürich Business School führt seit 1994 zusammen mit elf Lehrbetrieben einen Versuch mit einer vierjährigen kaufmännischen Lehre durch. Leistungsfähigen Realschülern und -schülerinnen wird ermöglicht, die üblicherweise den Sekundarschülern vorbehaltene kaufmännische Lehre zu absolvieren. Dazu wird die Ausbildung auf vier Jahre

verlängert ...“<sup>10</sup> Das Ergebnis dieses Projekts ist positiv: Erfolgsquote: 88.73% (bei 3-jähriger Lehre: 89%), Übernahme durch Ausbildungsbetriebe: 80%; eine Ausbildungsadäquate Beschäftigung finden: 90%.

(5) **Schnupperlehre = Brückenangebot**

Wichtig bei der Eingliederung in eine Berufslehre ist auf jeden Fall die vorbereitende Schnupperlehre. Gemäss einer Untersuchung über das Rekrutierungsverhalten der Betriebe im Kanton Bern<sup>11</sup> stellt sich heraus: Von ca. 1'505 Betrieben in 32 häufigen Berufen betrachten 98% aller Betriebe die Absolvierung einer Schnupperlehre und 99% aller Betriebe die Selbst- und Sozialkompetenz als zentrales, wichtiges bzw. sehr wichtiges Selektionskriterium. Mathematik ist bei 96% sehr wichtig, die Ortssprache Deutsch jedoch ‚nur‘ bei 69%.

*Schluss:* Die hier vorgeschlagenen Massnahmen sind nicht methodisch-didaktischer Natur. Aber natürlich sollen Lehrkräfte es nicht unversucht lassen, durch ihre alltägliche pädagogische Arbeit *allen* ihren SchülerInnen zum möglichen Bildungserfolg zu verhelfen. Es muss jedoch klar gesagt werden, dass dieses Bestreben von Lehrkräften und ihren SchülerInnen auf breiter Basis nur dann zum Erfolg führt, wenn die grundlegenden schulisch-strukturellen Voraussetzungen geschaffen sind. Da sie es nicht sind, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass die pädagogischen Bestrebungen von engagierten Lehrkräften nur in Einzelfällen wirken, sich aber am grundlegenden Missstand nichts Wesentliches ändert. Es ist daher die Aufgabe der zuständigen Bildungsbehörden (konkret der kantonalen Erziehungsdirektionen; der VertreterInnen des Bundes BBT, der Maturitätskommissionen und der EDK) die selektiven Kriterien endlich den Gegebenheiten einer multilingualen Gesellschaft anzupassen und das vorhandene Bildungspotenzial auch bei jenen Jugendlichen zu fördern und zu nutzen, bei denen es eindeutig vorhanden ist, bis zum heutige Zeitpunkt aber vernachlässigt wird.

## Literatur

- Bundesamt für Statistik BfS (Hrsg.) (1996b): Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz. 1995 – 2050. (Bearbeitet durch Baranzini, Erminio; Cotter, Stéphane; Haug, Werner; Wanner, Philippe). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- Conseil de l'Europe / CDIP (1999) Europäisches Sprachenportfolio. Schweizer Version. <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>
- EDK (Eidgenössische Erziehungsdirektoren-Konferenz) (1991): Empfehlung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. 10. 1991. Bern: EDK
- EDK (Eidgenössische Erziehungsdirektoren-Konferenz) (1998): Sprachenkonzept Schweiz. Bericht der Expertengruppe Gesamtsprachenkonzept der EDK vom 15. Juli 1998. <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.htm>
- EDK (Eidgenössische Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2000): Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II. Expertenbericht 59. Bern: EDK
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster / New York: Waxmann
- Kaufmann Susanne (1999): RealschülerInnen absolvieren eine kaufmännische Lehre. Zeitschrift des Schweiz. Verbandes der BerufsberaterInnen, 2, 36–37

---

<sup>10</sup> Kaufmann Susanne (1999) Infos: Susanne Kaufmann: Tel. 01 492 07 02. E-Mail: [susan\\_kaufmann-guyer@swissonline.ch](mailto:susan_kaufmann-guyer@swissonline.ch).

<sup>11</sup> Stalder, Barbara, E. (2000)

- Lischer, Rolf (1997): Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. (Publikation Nr. 15 Bildung und Wissenschaft). Bern: Bundesamt für Statistik (BfS)
- Müller, Romano (1996): Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern. In: Hollenweger, Judith; Schneider, H. (Hrsg.) (1996) Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit in der Schweiz . Arbeit für die Sonderpädagogik? 33–89. Luzern: Edition SZH
- Müller, Romano (1997a): Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei zweisprachigen MigrantenschülerInnen. Theoretische und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.–10. Klasse in der Schweiz.(Sprachlandschaft, Band 21). Aarau / Frankfurt a. M. / Salzburg
- Müller, Romano (1997b): Berufliches Wahlverhalten, berufliches Anspruchsniveaus und Bildungskarrieren von zweisprachigen Jugendlichen. Vorauswertung der Ergebnisse aus den Berufswahlraten von SchülerInnen der 8.–10. Klasse. Unveröffentlichter Forschungsbericht des Autors. 31 Seiten. Bern: Staatliches Seminar Hofwil
- Müller, Romano (2000): Über den Monolingualismus der Schweizer Schulen und seine Folgen für mehrsprachige SchülerInnen. *Babylonia. A Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 72–78
- Müller, Romano (2001): Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II – Integration oder Diskriminierung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 2001, 3, im Druck
- North, B. (1998): Language Proficiency Descriptors  
[http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe\\_3.htm](http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_3.htm)
- Stalder, Barbara, E. (2000): Gesucht wird. Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern. Bern: Amt für Bildungsforschung

---

# Brückenangebote zwischen der obligatorischen Schulzeit und der Sekundarstufe II

Gilbert Ambühl-Christen

## Das neue Berufsbildungsgesetz (nBBG)

### nBBG – Auslöser

Bis Mitte der Neunzigerjahre wurde die Berufsbildung von der Politik auf gesamtschweizerischer Ebene kaum wahrgenommen. Eine grundlegende Änderung trat ein mit dem raschen Aufkommen von strukturellen und quantitativen Problemen auf dem Lehrstellenmarkt. Es gab nicht mehr genügend Ausbildungsplätze in den von Jugendlichen und Eltern bevorzugten Berufen, während andererseits zum Beispiel im gewerblich-handwerklichen Bereich längst nicht mehr alle Lehrstellen besetzt werden konnten.

Diese Situation führte in den eidgenössischen Räten zu diversen politischen Vorstössen: Verlangt wurden unter anderem ein ganzheitliches Bildungskonzept vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II, ein Anreizsystem für Lehrstellen und die Revision des Berufsbildungsgesetzes von 1978.

### nBBG – Grundsätzliches

Es soll ein flexibles Rahmengesetz geschaffen werden, das schnelle Anpassungen des Berufsbildungssystems an die sich rasch verändernde Situation beim Qualifizierungsbedarf ermöglicht. Das duale System soll gestärkt werden, neue Vermittlungs- und Prüfungsformen sollen den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt besser Rechnung tragen können und auch dem sozialen Wandel wie etwa der Stellung der Frau oder der Migrationssituation gerecht werden.

### nBBG – Neuerungen

Auf Grund der vom Volk 1999 angenommenen nachgeführten Bundesverfassung erhält der Bund die Regelungskompetenz für alle Bereiche der Berufsbildung; neu für die Bereiche Gesundheit, Soziales, Kunst.

Das eidg. Fähigkeitszeugnis soll nur noch für mindestens 3-jährige Lehren abgegeben werden. Dafür wird neu die berufspraktische Bildung für kürzere Ausbildungen eingeführt. Eine weitere Neuerung betrifft das Errichten von Berufsfachschulen: Sie sollen einen Theorieteil von bis zu 80% der Ausbildungszeit erlauben, zum Beispiel in Berufen im Hightech-Bereich, im anspruchsvollen Dienstleistungsgewerbe oder im Sozial- und Gesundheitswesen.

In der höheren Berufsbildung sollen weiterhin Berufs- und Höhere Fachprüfungen sowie Höhere Fachschulen die Fachhochschulausbildung ergänzen, die in einem eigenen Gesetz geregelt ist.

Zu erwähnen bleibt schliesslich noch die vollständige Kantonalisierung der Berufsberatung mit dem Wegfall von Bundesbeiträgen an die Ausbildung sowie an gesamtschweizerisches Dokumentationsmaterial.

## **nBBG – Finanzierung**

Der Bund erhöht sein Engagement um 150 Mio. Franken, was einer Steigerung auf rund 25% der gesamten Ausgaben der öffentlichen Hand entspricht. Im Weiteren sollen leistungsorientierte Pauschalen das bisherige, aufwandorientierte System ersetzen. Damit wird die Verantwortung für den Mitteleinsatz zu den Subventionsempfänger/innen verlagert, wodurch man sich mehr Wirksamkeit und Transparenz erhofft.

Der Bund soll Innovationen mit zusätzlichen finanziellen Mitteln fördern sowie besondere Leistungen wie zum Beispiel die Integration von Minderheiten oder die Strukturerhaltung in benachteiligten Gebieten separat abgelten können. Schliesslich werden branchenmässig ausgerichtete Berufsbildungsfonds ermöglicht, mit der Absicht, Branchen verbindlich in die Pflicht zu nehmen, wenn deren Ausbildungsanstrengungen für den eigenen beruflichen Nachwuchs ungenügend sind.

## **nBBG – Zeitplan**

Die Botschaft wurde im Herbst 2000 vom Bundesrat verabschiedet. Die parlamentarische Beratung soll 2002 abgeschlossen werden, was eine Inkraftsetzung 2003 ermöglicht, sofern nicht das Referendum ergriffen wird.

## **BBT-Empfehlungen zu Brückenangeboten**

Das nBBG erwähnt in Art. 17 ausdrücklich die Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung sowie in Art. 18 die Möglichkeit, bei Ungleichgewichten auf dem Markt der beruflichen Grundbildung besondere Massnahmen zu ergreifen.

Die BBT-Empfehlungen 2000 beruhen allerdings noch auf der heute gültigen Gesetzgebung. Bei der Erarbeitung wurde aber die Neuausrichtung bereits mit berücksichtigt.

Brückenangebote richten sich an Jugendliche, die aus der obligatorischen Schule entlassen aber nicht in der Lage sind, eine Berufsausbildung zu beginnen. Sie schaffen die Möglichkeit, Sprach- und Schuldefizite zu beheben und die soziale und kulturelle Integration in unsere Gesellschaft zu fördern. Damit verbessern sie für die Absolventen/innen die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz.

Brückenangebote sollen aber ausdrücklich nur für diejenigen Jugendlichen bestimmt sein, die sonst keine Möglichkeit haben, in die Berufsbildung einzusteigen. Der Tendenz, einfach die obligatorische Schulzeit um ein Jahr zu verlängern, muss konsequent entgegengewirkt werden.

## **Ausbildungstypen – strukturelle Schwierigkeiten**

In den verschiedenen Regionen werden diverse Typen von Brückenangeboten durchgeführt. Dabei besteht das Problem, dass wegen der unterschiedlichen Zuständigkeiten die Koordination der diversen Angebote ungenügend ist. In den BBT-Empfehlungen wird deshalb vorgeschlagen, dass die Berufsbildungs-, Arbeitsmarkt- und Ausländerbehörden zusammenspannen sollten. Damit sollte die Chance verbessert werden, dass jedem/jeder Jugendlichen gezielt das am besten passende Ausbildungsgefäss angeboten werden kann.

## **Zielsetzungen und Inhalt der Empfehlungen**

Die BBT-Empfehlungen haben zum Ziel, die Entscheidungstragenden zu sensibilisieren, die Qualität der Angebote zu fördern und die finanzielle Grundlage sicherzustellen.

Definiert werden die Zielsetzungen des Unterrichtes: Sie beinhalten genügende Sprachkenntnisse, Fach- Sozial- und Methodenkompetenzen, um das tägliche Leben zu bewältigen – insbesondere in den Bereichen Ausbildung, Arbeit, Familie.

Festgehalten wird weiter, welche Anforderungen an die Leistungsbewertung gestellt werden: Ein Ausbildungsbericht jedes Semester, ein Beurteilungsgespräch über die Zielerreichung und eine individuelle Dokumentation von Ausbildungen und Erfahrungen.

### **Rahmenbedingungen und Organisation**

Im diesem Kapitel wird festgehalten, dass die Angebote so strukturiert sein sollten, dass der flexible Ein- und Austritt von Studierenden während der gesamten Ausbildungszeit möglich ist. Desgleichen sollte die Ausbildung individualisiert auf die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden ausgerichtet sein. Schliesslich wird auch verlangt, dass die Unterrichtenden über eine pädagogische Ausbildung verfügen.





## Integrationskurse / Integrationsklassen

### **Berufliche Integration fremdsprachiger Jugendlicher: *Erfahrungen aus dem Integrationskurs Solothurn***

**Iren Rieder, Madeleine Schluep, Iwan Kofmel**

Der Erfahrungsaustausch zwischen Lehrkräften von Integrationskursen hat gezeigt, dass die aktuelle Situation in verschiedenen Kantonen in Bezug auf Klassengrösse, Lektionenzahl und Konzeption sehr heterogen ist.

Der Integrationskurs der Berufsschulen Olten und Solothurn ermöglicht erste Schritte zur Integration in die Berufswelt. Die folgenden Reflexionen und Thesen, welche ausgehend von der Situation im Kanton Solothurn formuliert wurden, sollen mithelfen, vorhandene Konzepte zu überprüfen und den Erfahrungsaustausch weiterzuführen.

### **Zielgruppe**

Der Jahreskurs richtet sich an nachschulpflichtige, fremdsprachige Jugendliche, welche über eine Aufenthaltsbewilligung B oder C verfügen und mehrheitlich über den Familiennachzug in die Schweiz gekommen sind. Die jungen Migrantinnen und Migranten haben die obligatorische Schulzeit in ihrem Heimatland absolviert, sofern dort die Schulen geöffnet und erreichbar waren. Sie verfügen über keine oder nur wenige Deutschkenntnisse und können sich in dieser Situation weder sozial noch beruflich ihren Fähigkeiten entsprechend in die neue Umgebung integrieren.

### **Zielsetzungen**

In allen Lernbereichen (Deutsch, Mathematik, Werken, Berufskunde und Sozialkunde) gelten folgende Rahmenzielsetzungen:

- Vermittlung der deutschen Sprache sowie der zur weiteren Ausbildung notwendigen Fertigkeiten.
- Auseinandersetzung und Orientierung mit bzw. in der neuen Umgebung.
- Entwicklung sozialer Netze in Schule und Freizeit.
- Kennen lernen der hiesigen Arbeitswelt (Berufskunde, Schnupperlehren, Betriebsbesichtigungen) und Erarbeiten konkreter Zukunftsperspektiven.

### **Veränderungen der Rahmenbedingungen**

Die Rahmenzielsetzungen sind hoch gesteckt und basieren auf einem Lehrplan mit von 25 Pflichtlektionen und einem ausgebauten Wahlpflichtfachangebot. In den letzten Jahren haben sich die Rahmenbedingungen des Integrationskurses in verschiedenster Hinsicht verändert:

- 1994 wurde das Lektionenbudget um 33% gekürzt. In der Folge wurde das gesamte Wahlpflichtfachangebot (Geometrisch-Technisches Zeichnen, Deutsch Lektüre, Natur und Technik) gestrichen und die Lektionenzahl aller Lernbereiche gekürzt. Mathematik wird seither beispielsweise nicht mehr in Halbklassen (Klassengrösse: 15 SchülerInnen) unterrichtet.

- In der Folge dieser Lektionenreduktion, einer Teil-Privatisierung des Ausbildungsauftrages 1995 sowie einer weiteren Sparauflage 1999, reduzierten sich die Integrationskurse von ehemals vier Klassen mit dreizehn Lehrkräften auf zwei Klassen mit sechs Lehrkräften (je eine Klasse in Olten und Solothurn). So ist es zurzeit nicht mehr möglich, die Kursteilnehmenden in Deutschniveaugruppen einzuteilen.
- Die sprachlichen Anforderungen an fremdsprachige LehrstellenbewerberInnen sind auf dem knapper werdenden Lehrstellenmarkt gestiegen. Nicht selten wird verlangt, dass junge Migrantinnen und Migranten Dialekt verstehen und sprechen oder es werden für Auswahlverfahren Tests durchgeführt, in denen die Sprachkompetenz einen grossen Stellenwert einnimmt. Wegen mangelhafter Kenntnisse der deutschen Sprache können sie meist erst im 3. Quartal Schnupperlehren machen und sich auf dem Lehrstellenmarkt bewerben, zu einem Zeitpunkt also, zu dem die meisten Stellen bereits vergeben sind. Die Chance, dass KursteilnehmerInnen unmittelbar nach dem Kursjahr eine berufliche Ausbildung (Lehre, Anlehre) anschliessen können, hat sich in den letzten Jahren deutlich verschlechtert.
- Der Integrationskurs war ursprünglich (1984) für jugendliche Migrantinnen und Migranten konzipiert worden, welche im Rahmen des Familiennachzugs aus Italien in die Schweiz gekommen waren. In den 90-er Jahren rekrutierten sich die Interessentinnen und Interessenten zunehmend aus dem Balkan, der Türkei sowie aus aussereuropäischen Ländern. Dadurch vergrösserte sich die Heterogenität der schulischen Voraussetzungen sowie des individuellen, sozialen und kulturellen Erfahrungshintergrundes der einzelnen Teilnehmenden deutlich.
- Als Folge eines Standortwechsels (von Gerlafingen nach Solothurn) sowie der Sparmassnahmen, begannen die Lehrkräfte des Kurses auch in anderen Bereichen der Berufsschule (Anlehre, Stützkurse) zu unterrichten. Dies führte, zusammen mit dem Aufbau der schulinternen Abteilung ‚Förderpädagogik‘, zu einer stärkeren Einbindung des Integrationskurses und seiner Anliegen in das Ausbildungsangebot der GIBS Solothurn.

## **Die Kultur der Auseinandersetzung**

Im Schuljahr 2000/01 kamen rund 70% der Teilnehmenden ohne Deutschkenntnisse an den Integrationskurs. Rund 30% haben an einer privaten Sprachschule oder in einem Sportklub bereits einen Grundwortschatz aufbauen können. Die schulischen Voraussetzungen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind in allen Lernbereichen inklusive den Kenntnissen der Muttersprache sehr heterogen. Die Kursteilnehmenden werden sehr bald schon angeleitet, in kleinen Gruppen und individuell ihr Wissen weiterzuentwickeln und Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Für die meisten bedeutet dies ein radikales Umdenken, da sie in autoritären Schulstrukturen gross geworden sind. Andererseits ist es wichtig, dass ein Klima des Vertrauens und der gegenseitigen Wertschätzung und Hilfsbereitschaft entwickelt werden kann, damit ein Boden entsteht, auf den die Einzelnen während Krisenphasen (Heimweh, Krieg im Heimatland, Kulturschock, Umwandlung von Traumvorstellungen in realistische Zukunftsperspektiven, Absagen auf dem Lehrstellenmarkt etc.) zurückgreifen können.

Die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer des Integrationskurses müssen lernen, sich in einer ihnen zunächst völlig fremden Ausbildungslandschaft zu orientieren wie auch ihre schulischen und praktischen Fähigkeiten mit dem Anforderungsprofil und der Lehrstellensituation verschiedener Ausbildungsmöglichkeiten in Beziehung zu setzen. Der Integrationsprozess mit dem Fernziel einer Integration in die hiesige Berufsbildungslandschaft bedeutet für die Einzelnen eine permanente Auseinandersetzung sowohl mit den Normen und Werten der eigenen Kultur als auch der Kultur der neuen Umgebung. Dies ist für alle (inklusive Lehrkräfte) eine anspruchsvolle Herausforderung, welche bereichernd, aber auch anstrengend sein kann. Da-

mit sich ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln und verstärken kann, müssen alle Beteiligten die Möglichkeit haben neu aufeinander zuzugehen. Regelmässige Gespräche mit den SchülerInnen und den Eltern, der Austausch im LehrerInnenteam, in welchem Frauen und Männer vertreten sind, sowie Aktivitäten ausserhalb des Klassenzimmers (Exkursionen, Klassenlager, Fasnacht, Eisbahn etc.) helfen mit, die Bereitschaft zu einer wertschätzenden Auseinandersetzung zu fördern und aufrecht zu erhalten.

## **Ein Jahr Integrationskurs genügt nicht – so könnte es weitergehen**

Die Vielschichtigkeit eines Integrationsprozesses bringt es mit sich, dass er anspruchsvoll ist und mehrere Jahre dauert. Der Begriff Integrationskurs jedoch suggeriert, dass dies ein pädagogischer Ort ist, an welchem die Integration (in einem Jahr) stattfinden kann. Effektiv können lediglich Sprachkenntnisse und einige Grundlagen für die kulturelle und berufliche Integration erarbeitet werden. Aus der aktuellen Situation können daraus folgende vier Konsequenzen gezogen werden:

- Die Qualität des Integrationskurses muss optimiert werden durch ein breiteres Fächerangebot, mit der Möglichkeit, regelmässig in Kleingruppen zu arbeiten. In den Kantonen Bern und Luzern haben sich kleine Klassen von 8 bis 12 Lernenden sowie das Angebot eines vorgängigen Deutsch-Intensivkurses bewährt. Ohne rudimentäre Sprachkenntnisse kann unter den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern weder ein verbaler Austausch noch eine kollektive Verarbeitung von Erfahrungen aus der neuen Umgebung stattfinden.
- Für einen Teil der Jugendlichen ist es wichtig, ein zweites Kursjahr besuchen zu können, für einen anderen ist ein Jahr in einer Vorlehrklasse eine bessere Lösung. Für junge Migrantinnen und Migranten aus Kriegsgebieten (z.B. Kosovo, Kurdistan) mit oft sehr grossen schulischen Lücken muss dringend, allenfalls zusammen mit immigrierten Lehrkräften aus der Herkunftskultur, ein erweitertes Konzept entwickelt werden.
- Die Begleitung der jugendlichen Migrantinnen und Migranten kann nicht ausschliesslich an den Integrationskurs delegiert werden, sondern muss in Berufsschulen und anderen weiterführenden Schulen (10. Schuljahr, Mittelschulen etc.) sowie in Lehrbetrieben weitergeführt werden können. Für diesen Schritt braucht es eine bessere Vernetzung der verschiedenen Schulen und Ausbildungsstätten. Zudem müssten Auszubildende sowie Lehrkräfte in Aus- und Weiterbildungen die Möglichkeit haben, eine interkulturelle Kompetenz auf dem Hintergrund von Migrationsfragen zu entwickeln.
- Die Integrationsfrage kann weder verwaltet noch delegiert werden. Im Bildungsbereich müssen verbindliche Leitideen und flexible Konzepte erarbeitet werden, welche der Realität Rechnung tragen, dass die Schweiz ein multikulturelles Land **ist**. Alle beteiligten Stellen sind herausgefordert und müssen vermehrt zusammenarbeiten, um dieses anspruchsvolle Ziel erreichen zu können. Kurzfristige Sparmassnahmen im Bereich der ersten Schritte zahlen sich bereits mittelfristig nicht aus.

## **Berufsbildung, *die* tragfähige Brücke zwischen Gastland und Heimatland**

**Maria Gfeller**

Bevor MigrantInnen diese These wahr machen und sie sich ihre Brücke bauen können, müssen sie in der Regel etliche Hürden nehmen: die neue Sprache muss gelernt, andere Verhaltensnormen und – formen, vorerst fremde Wertsysteme, müssen wahrgenommen und verstanden werden. Diese Anforderungen, die auch immer mit einer tiefen Verunsicherung einhergehen, treffen die fremdsprachigen Jugendlichen in der Adoleszenz, einer Entwicklungsphase, in der junge Menschen ihre Identität suchen und in der sie auf eine positive Spiegelung ihres Selbst angewiesen sind, wenn es denn darum gehen soll, dass sie die gesellschaftlichen Anforderungen als Entwicklungsaufgaben annehmen können.

Um die Jugendlichen in diesem schwierigen Prozess zu unterstützen, ist die Vorlehre als duales Brückenangebot institutionalisiert worden.

### **Die Vorlehre für Fremdsprachige**

Die Vorlehre will fremdsprachigen Jugendlichen den Einstieg in die berufliche Ausbildung erleichtern und deren Erfolgsaussichten in einer Regellehre mit und in diesem Vorbereitungsjahr verbessern.

Mit Hilfe eines intensiven zweitägigen Schulungsprogramms pro Woche, mit Hauptgewicht auf Sprache und Mathematik, aber auch auf Allgemeinbildung und Lerntechniken, sollen die schulischen Voraussetzungen verbessert werden.

Im wöchentlichen, dreitägigen Praktikum können die ersten Grundlagen in der Berufspraxis erworben und Berufseignung und -neigung geklärt werden.

So optimiert die Vorlehre den Übergang vom Schulobligatorium zum Beruf.

### **Die Vorlehre aus der Sicht der LehrerInnen**

Das Hauptziel besteht darin, die TeilnehmerInnen so zu fördern, dass sie nach der Vorlehre eine ihren Vorstellungen und Fähigkeiten entsprechende Berufslehre antreten können. Sie sollen sich den schulischen Anforderungen stellen, sich mit der Schulkultur der Berufsschule und den neuen Lehr- und Lernformen vertraut machen.

Um diese Ziele erreichen zu können, ist es wichtig, dass die Lehrperson den Jugendlichen bedeutsame Inhalte mit Hilfe neuer Lehr- und Lernformen vermittelt, dass sie ihre Lernrückstände aufspürt und angeht, dass sie mit ihnen Lern- und Arbeitstechniken aufbaut.

Im Hinblick auf die Berufsschule müssen Standard-Deutsch- und Mathematikkenntnisse, Grundlagen und Allgemeinwissen vertieft und ergänzt werden. Erfolgserlebnisse zur Stärkung der Lernmotivation müssen möglich werden. Dies bedeutet, dass die Lernziele erreichbar und im Bereich des Möglichen liegen müssen.

## **Die Vorlehre aus der Sicht der AbnehmerInnen**

Mit der Vorlehre wird den LehrmeisterInnen eine optimale Gelegenheit geboten, während eines Jahres die Auszubildenden in Bezug auf ihre manuelle und intellektuelle Lernfähigkeit, auf ihr soziales Verhalten, ihre Team-Fähigkeit und Verlässlichkeit sowie ihr Engagement im Beruf kennen zu lernen. Der Entscheid, mit dem Vorlehrling/der Vorlehrfrau einen mehrjährigen Lehrvertrag abzuschliessen, ist dann weit sicherer abgestützt, als dies nach einem Eignungstest und/oder einem Gespräch der Fall sein kann.

Dazu kommt, dass der/die Auszubildende die schon im Praktikumsjahr erworbenen Kenntnisse im ersten Lehrjahr einbringt.

## **Die Vorlehre aus der Sicht der LernerInnen**

Im Praktikum werden die Auszubildenden langsam in die Arbeitswelt eingeführt. Sie werden mit dem im Gastland geltenden Stellenwert der Arbeit und dem Arbeitsverständnis bekannt gemacht. Sie verifizieren, ob der von ihnen gewählte Beruf ihren Vorstellungen entspricht. Sie machen sich mit ersten berufsspezifischen Arbeiten vertraut; das verbessert ihre Startchancen beim Regellehrbeginn.

Im Klassenverband der Vorlehrfrauen und Vorlehrlinge können sie sich an ein multikulturelles Umfeld gewöhnen. Sie lernen andere Sichtweisen Akzeptieren und sich selber Abgrenzen, ohne sich zusätzlich als Minderheit gegen eine Mehrheit behaupten zu müssen – Letzteres eine Situation, die sie später in der Regellehre antreffen.

Sie haben Gelegenheit, zu ihren schulischen Lücken zu stehen, weil sie erleben, dass sie bei deren Behebung unterstützt werden; denn die wenigsten MigrantInnen können ein lineares Curriculum vorweisen.

Im multilingualen Klassenkontext ist die Umgangssprache Standard. Das gibt den Lernenden die Möglichkeit, die deutsche Sprache nicht nur als Unterrichtsstoff zu erlernen und zu vertiefen, sondern sie erhalten auch einen emotionalen Zugang zur Sprache. Zudem können sie sich an ihren eigenen Fortschritten messen und müssen sich nicht mit SchülerInnen vergleichen, deren Erstsprache Deutsch ist.

Dies sind einige derjenigen Elemente, die die Lernmotivation fördern.

## **Kommt die Brücke zum Tragen?**

Trotz den oben erwähnten mannigfaltig positiven Auswirkungen der Vorlehre auf alle beteiligten Personen haben es junge MigrantInnen oft schwer, einen Betrieb zu finden, in dem sie das 1-jährige Praktikum und auf Grund ihrer Eignung auch eine Regellehre anschliessen können. Die Entwicklung des Lehrstellenmarkts, die Mechanismen der Lehrlingsselektion, Vorurteile gegenüber bestimmten Ethnien können als erschwerende Faktoren genannt werden. Im Weiteren besitzt die Vorlehre als duales Brückenangebot zwischen Schule und Lehre bei Betrieben noch einen ungenügenden Bekanntheitsgrad.

Ein Handlungsbedarf besteht in der Information und in der Sensibilisierung der Betriebe und der Begleitinstitutionen.

Im Zeitalter internationaler Verflechtungen darf Interkulturalität nicht das Selbstverständnis von einigen Wenigen bleiben, sondern sollte von der Mehrheit als gesellschaftliche und persönliche Bereicherung empfunden werden.

## **Berufliche Integration fremdsprachiger Jugendlicher aus der Sicht der Anlehre**

**Marietheres Schuler, Barbara Zahrl**

### **Grundlegende Erfahrungen**

*Die oder den fremdsprachige/n Jugendliche/n gibt es auch in der Anlehre nicht: Zu unterschiedlich sind die individuellen Biografien, Lebensumstände, sozialen, familiären und kulturellen Hintergründe von jeder und jedem Einzelnen!*

Den Ausführungen von Romano Müller zum Trotz halten wir an der These fest, dass Integration – jedenfalls im allgemein bildenden Unterricht – von den Sprachkenntnissen wesentlich abhängt. Wer wegen ungenügenden Deutschkenntnissen ‚in der Anlehre landet‘, und das ist immerhin bei einem Fünftel bis einem Drittel der fremdsprachigen Jugendlichen der Fall, ist sicher am falschen Ort, könnte er oder sie doch bei geeigneter Sprachförderung eine Regellehre bestehen. Da aber der schulische Hintergrund der MigrantInnen sehr unterschiedlich ist, ist es für die Lehrkräfte oft schwierig, die vorhandenen schulischen Lücken zu bewerten: Liegen sie in lückenhafter Schulbildung, in Lernschwierigkeiten oder eben in mangelhafter Sprachkompetenz begründet? Auf Grund unserer Erfahrungen hat sich gezeigt, dass ein Indiz die jeweilige Fertigkeit in der Mathematik sein kann: Wo die Sprache keine Rolle spielt, zeigt sich die effektive Lernstärke einer oder eines Fremdsprachigen am ehesten.

Für uns Lehrkräfte ist die Einschätzung der beruflichen Möglichkeiten der fremdsprachigen Jugendlichen also oftmals schwierig und langwierig, von den Jugendlichen selbst werden sie dagegen oft massiv überschätzt („Ich mache dann nachher eine Lehre“) oder sie sind sehr unklar. Fremdsprachige Jugendliche müssen überdurchschnittlich stark darin unterstützt werden, eigene und realistische Ziele für ihre berufliche Zukunft zu finden (vgl. Gedanken „Von der Fremd- zur Eigendynamik“, aus dem Artikel von Gerda Hauck in dieser Schrift).

Erschwerend für unsere Arbeit ist zudem die versteckte oder offene Fremdenfeindlichkeit, der die MigrantInnen oftmals ausgesetzt sind. Die sozialen Kompetenzen, die hier von Lehrkräften und UnterrichtsteilnehmerInnen verlangt würden, sind leider oft viel zu gering.

### **Was hat sich bewährt, was erleichtert unsere Arbeit?**

Das grösste Plus, das die Anlehre hat, sind die kleinen Klassen, die einen hohen Grad von Individualisierung zulassen. In Partner- oder Gruppenarbeiten können zudem deutschsprachige SchülerInnen oder Fremdsprachige mit besseren Deutschkenntnissen als ÜbersetzerInnen und LernhelferInnen eingesetzt werden.

Eine weitere Unterstützung bildet der Rahmenlehrplan, der es uns erlaubt, die Themenschwerpunktmässig und nach den Bedürfnissen der Jugendlichen auszuwählen.

Das breite Stützkursangebot an der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern (GIBB) und die Existenz spezifischer AusländerInnenberatungsstellen bieten weitere Hilfe: Wir können das Lösen von sprachlichen und anderen Problemen fremdsprachigen Jugendlichen delegieren.

Viel bringt uns auch die Intervision, die wir im Rahmen der Qualitätsentwicklung an unserer Abteilung betreiben: Schwierige Unterrichtssituationen können hier mit KollegInnen aus dem Team in vertrauensvoller Atmosphäre besprochen werden.

Die Fortbildungskurse, die sich speziell an Anlehrkräfte richten, sind ein weiteres wichtiges Instrument zur Erleichterung unserer Arbeit.

### **Was hat sich nicht bewährt, was erschwert unsere Arbeit ?**

Unserer Meinung nach wird nicht immer mit der notwendigen Sorgfalt abgeklärt, ob die Anlehre für fremdsprachige Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen das geeignete Gefäss ist.

In grossen Klassen mit vielen Fremdsprachigen können wir diese nicht in geeigneter Weise unterstützen. Fremdenfeindlichkeit vergiftet oft das Klassenklima und erschwert das Unterrichten.

Einige fremdsprachige Jugendliche zeigen auch eine extrem geringe Bereitschaft sich einzulassen. Sie erachten ihre Deutschkenntnisse und ihre anderen schulischen Fertigkeiten als völlig ausreichend. Und wie sollen wir Jugendliche dazu motivieren, über politische und gesellschaftliche Themen der Schweiz zu diskutieren, wenn sie in der Realität überhaupt keine Mitsprache haben?

### **Was sind mögliche integrative Entwicklungsschritte in der Anlehre?**

Aus den vorhergehenden Ausführungen wird klar, dass vor Abschluss des Anlehrvertrags eine genaue Abklärung nötig ist. Folgende Fragestellungen könnten dazu dienen:

- Könnte die oder der Jugendliche im Lauf eines Vorlehrjahres ihre bzw. seine schulischen Kenntnisse derart erweitern, dass der Abschluss einer Regellehre möglich ist?
- Entsprechen die Kenntnisse der oder des Jugendlichen formulierten Standards („Minimale Anforderungen an einen Anlehrling“), um die Anlehre erfolgreich zu durchlaufen (Abgrenzung gegen unten)?

An der Ausbildung selber ist die Durchlässigkeit zu verbessern. Im Rahmen des neuen Berufsbildungsgesetzes (nBBG), das den Ersatz der Anlehre durch die berufspraktische Bildung vorsieht, bietet sich die Möglichkeit dazu. Wir sind aufgefordert, diese Chance zu nutzen und den fremdsprachigen Jugendlichen geeignete Gefässe bereit zu stellen. Damit wir darin erfolgreich sind, braucht es den Einbezug und das Gespräch mit den Berufsverbänden, den Berufsberatungsstellen, den Lehrbetrieben und generell eine verstärkte Zusammenarbeit aller Beteiligten.

## Deutsch als Zweitsprache – Integration durch Stützen und Fördern auf sprachlicher Ebene

Ursula Haerri, Anne Böhlen

### Stützkurse als Lernhilfe

Stützkurse sind ein Förderangebot für Lernende mit Lerndefiziten und Lernschwierigkeiten. Mit Lerndefiziten sind Rückstände in Fertigkeiten wie Lesen, Verstehen, Schreiben, Lernen und Problemlösen gemeint.

Ziel eines Stützkurses ist es, die Lern- und Problemlösefähigkeit der Jugendlichen zu verbessern. Sie arbeiten am Inhalt und werden dabei angeleitet, ihre Lern- und Problemlösungsprozesse in die eigene Hand zu nehmen, diese Prozesse selbstständig nach ihren Lernbedürfnissen, ihren Zielen und ihren momentanen Möglichkeiten zu optimieren. Damit soll verhindert werden, dass neue oder grössere Lücken entstehen. Die Jugendlichen steigern ihre Chance, die Lehrabschlussprüfung zu bestehen und legen die Grundlage für ihre Weiterbildung.

Die Stützkurse Deutsch als Integrationshilfe haben das Ziel, den Teilnehmenden die sprachlichen Fertigkeiten zu vermitteln, welche für den erfolgreichen Besuch des Berufsschulunterrichts und der Lehrabschlussprüfung verlangt werden. Dies sind:

- Leseverstehen:** Komplexe Texte erfassen
  - in Fachbüchern, in Zeitungsartikeln, in literarischen Texten
- Texte verfassen:** Verschiedene Textsorten selber erzeugen
  - dokumentieren, argumentieren, appellieren, fingieren, schreiben über sich
- Kommunikation:** Erarbeitete Inhalte an Zuhörerinnen und Zuhörer vermitteln
  - in Vorträgen, Referaten

### Stützen und Fördern an der GIB Bern

Die Stützkurse für Fremdsprachige an der GIBB werden seit vielen Jahren angeboten und stossen zunehmend auf reges Interesse, dies nicht nur an der Schule selber. Das grosszügige Angebot der Abteilung ( 8 Abendkurse über vier Abende, 2 Nachmittagskurse, 6 Vormittagskurse samstags) sind für viele Fremdsprachige eine imminent wichtige Hilfe in ihrem Bemühen um eine fundierte Berufsausbildung.

In den Grundkursen für Fremdsprachige treffen wir Jugendliche, welche die deutsche Sprache noch zu wenig beherrschen, um dem komplexen Unterricht an der Gewerbeschule folgen zu können. Ihnen werden vorerst die wichtigsten grundlegenden Deutschkenntnisse vermittelt, damit sie möglichst schnell den Anschluss in den Regelklassen finden. Neben Übungen zu Satzstrukturen, Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung lernen sie, mit Texten verschiedensten Inhalts umzugehen. Auch Rechts- und Staatskundebücher verlieren so schnell ihre Bedrohlichkeit. Zu Kursen für fortgeschrittene Fremdsprachige melden sich fremdsprachige Jugendliche an, die entweder schon längere Zeit in der Schweiz sind (auch zweite Generation), oder aber Sprachbegabte, welche innerhalb kürzester Zeit gut Deutsch gelernt haben. Es sind dies meist Schülerinnen und Schüler aus Berufsgruppen mit höherem Anspruchsniveau. Einige unter ihnen haben Probleme mit der Schriftsprache, sprechen den Dialekt aber sehr gewandt, ausdrucksstark und oft akzentfrei. Diese müssen quasi eine zweite Fremdsprache lernen. Andere Lehrfrauen und Lehrlinge müssen bestimmte Lücken schliessen, da von ihnen



ausserordentliche Grammatik-Kenntnisse verlangt werden. Es sind dies oft Lernende aus administrativen Berufen, v.a. aus dem kaufmännischen Bereich. Eine weitere Gruppe bekundet, ähnlich wie einige Deutschsprachige, vor allem Probleme mit der Rechtschreibung. Allen Teilnehmenden ist gemeinsam, dass sie mit komplexen Texten nur schlecht umgehen können. Hier geht es darum zu lernen, wie man schwierige Fachtexte, moderne Literatur oder trockene Sachbücher verstehen lernt. Wichtige Informationen müssen herausgelesen, klar strukturiert, aussagekräftig und sprachlich richtig wiedergegeben werden. Ausserdem werden verschiedene Textsorten kennen gelernt, Informationen zusammengefasst, Themen ergründet oder die eigene Meinung mit Hilfe argumentativer Redemittel kundgetan.

## **Sprachstandabklärung und Sprachdiplome**

Mit dem sprachlichen Wissen wächst die Erfolgswahrscheinlichkeit in der beruflichen Ausbildung und damit auch die persönliche Sicherheit und das Selbstvertrauen der Jugendlichen. Mit zunehmender Sprachkompetenz entsteht oft auch das Bedürfnis nach einem Sprachdiplom. Diesen Lernenden bieten wir an, sich für die ersten Prüfungen des Goethe-Instituts vorzubereiten. An den Prüfungen zum Erwerb des *Zertifikats Deutsch* wird das Niveau im sprachlichen Ausdruck vorausgesetzt, das erreicht werden muss, um dem Unterricht an einer Berufsschule folgen zu können. Die *Zentrale Mittelstufenprüfung* verlangt bereits ein fortgeschrittenes Sprachwissen. Die Vorbereitung auf ein Sprachdiplom erweist sich in jedem Fall als sinnvoll, motiviert sie nämlich die SchülerInnen, sich intensiv mit den sprachlichen Bereichen zu befassen, welche in den Berufsschulen verlangt werden. Die sechs verschiedenen Goethe-Diplome sind weltweit anerkannt und gelten als qualitativ hoch stehend und aussagekräftig.

## **Didaktische Hinweise**

Der Unterricht an Stützkursen stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, muss der Unterricht doch individuell auf die Bedürfnisse und Probleme jeder und jedes einzelnen Lernenden ausgerichtet werden. Dafür stehen viele verschiedene, aber kein spezifisches Lehrbuch als Hilfestellung zur Verfügung und es erweist sich immer wieder als zweckmässig und sogar nötig, eigene Arbeitshilfen zu erstellen.

## **Stützkurse als Integrationshilfe**

Es ist unserer Meinung nach unabdingbar, dass fremdsprachige Lehrfrauen und Lehrlinge für eine erfolgreiche Berufsausbildung auch auf der sprachlichen Ebene gestützt und gefördert werden. Stützkurse haben sich als wirksames Instrument bewährt, da hier in kleinen, persönlich geprägten Gruppen individualisierend gewirkt werden kann. Wir fordern die Verantwortlichen auf, sich an allen Berufsschulen dafür einzusetzen, dass fremdsprachige Jugendliche durch ein professionelles Stützangebot die Chance erhalten, ihre berufliche Ausbildung erfolgreich zu absolvieren und sich damit besser und schneller in unserer Gesellschaft zu integrieren.

## **Auskünfte und Adressen**

Zu den Stützkursen an der GIB Bern: Abteilung für Anlehren, Vorlehren, Stützkurse und Freifächer, Lorrainestrasse 1, Postfach 251, 3000 Bern 11 / Tel. 031 335 91 46

Zu den Goethe-Diplomen: Goethe-Institut, Zentralverwaltung, Helene-Weber-Allee 1, D-80637 München / Postfach 190419, D – 80604 München / Tel. 0049 89 1 59 21-0)

## Das berufsvorbereitende Schuljahr – auch ein Integrationsprojekt

Susann Schläppi, Thomas Tanner

### Die berufliche Integration fremdsprachiger Jugendlicher aus der Sicht des Amtes für Berufsbildung des Kantons Bern

Im Oktober 1997 hat die Erziehungsdirektion des Kantons Bern dem Amt für Berufsbildung den Auftrag erteilt, die freiwilligen 10. Schuljahre neu zu definieren und zu organisieren und diese dem Gesetz über die Berufsbildung und Berufsberatung zu unterstellen. Ziel war es, das Wirrwarr der verschiedenen freiwilligen 10. Schuljahre zu entflechten und diese zu einer einheitlichen Schule zusammenzuführen, welche mehr Klarheit, bessere Effizienz und sinnvolle Zusammenarbeit bringen soll. Die neue Schule soll eine klare Zielrichtung haben: Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung.

Dazu gehören neben den Werkjahren (Sek.-Stufe II), den Berufswahl- und Fortbildungsklassen (keine klare Regelung) und den Weiterbildungsklassen (Sek.-Stufe I) auch die **Integrationsklassen** (Integration fremdsprachiger Jugendlicher), welche teilweise einem Werkjahr angeschlossen, teilweise selbstständige Schulen sind.

### Das Projekt: Das berufsvorbereitende Schuljahr

#### 1. Die Zielsetzung

Im Kanton Bern werden weiterhin 10. Schuljahre angeboten. Sie dienen grundsätzlich der Behebung schulischer Defizite:

- Schliessen individueller Lücken bzw. individueller Mängel im Bereich von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler
- Ausgleich geografischer Nachteile
- Ausgleich biografischer Nachteile der Lernenden (**Fremdsprachigkeit, Zuzug aus einem andern Schulsystem usw.**)

#### 2. Grundsätze (ein Auszug)

Die Grundsätze gelten für das folgende bisherige Angebot an freiwilligen 10. Schuljahren:

- Werkjahre
- Weiterbildungsklassen
- Berufswahl- und Fortbildungsklassen
- **Integrationsklassen**

##### Grundsatz 1

Die bisherigen Angebote Weiterbildungsklassen, Werkjahre, Berufswahl- und Fortbildungsklassen und **Integrationsklassen** bilden neu das Angebot ‚10. Schuljahr‘ (bzw. neu ‚Das berufsvorbereitende Schuljahr‘). Die Inhalte sollen mit dem Ziel einer Koordination überprüft und nach Möglichkeit zusammengefasst werden.

##### Grundsatz 2

Für die Aufnahme in das 10. Schuljahr werden Aufnahmekriterien definiert.

Schülerinnen und Schüler müssen sich für eine Aufnahme qualifizieren. Die Aufnahme erfolgt durch ein selektives, **nicht ausschliesslich auf schulische Leistungen** ausgerichtetes Aufnahmeverfahren.

### Grundsatz 3

Die verschiedenen Angebote werden örtlich zusammengefasst.

Die Angebote sollen so strukturiert und organisiert werden, dass der Unterricht modulartig aufgebaut werden kann. Das heisst: Schülerinnen und Schüler eines 10. Schuljahres sollen Ausbildungsteile z.B. mit dem Charakter eines bisherigen Werkjahres und einer bisherigen Weiterbildungsphase besuchen können.

#### 3. Die Integration fremdsprachiger Jugendlicher

Mit dieser Zielsetzung und diesen Grundsätzen übernimmt die Erziehungsdirektion bzw. das Amt für Berufsbildung die Verantwortung zur Integration fremdsprachiger Jugendlicher in

a) beruflicher Hinsicht: Dieses Brückenangebot soll den fremdsprachigen Jugendlichen wie den Jugendlichen deutscher Sprache die genau gleiche Chance geben, sich auf eine berufliche Ausbildung vorbereiten zu können.

b) gesellschaftlicher Hinsicht: Die Grenzen zwischen den Integrationsklassen und den übrigen Angeboten an 10. Schuljahren sollen dort aufgehoben werden, wo es sinnvoll ist. Damit werden fremdsprachige Jugendliche mit Jugendlichen deutscher Sprache zusammenarbeiten und teilweise auch eine gesellschaftliche Integration erleben können.

Hauptziel dieses schulischen Angebotes des Amtes für Berufsbildung ist:

- Jugendliche sollen in reguläre berufliche Ausbildungen integriert werden können. Um dies zu erreichen, braucht ein Teil der schulentlassenen Jugendlichen dieses zusätzliche Brückenangebot.
- Schulische und gesellschaftliche Integration in unsere Gesellschaft. Dazu gehört die Befähigung, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren und sich in den Arbeitsprozess zu integrieren.
- Jugendliche anderer Herkunftssprache und -kultur haben besonders grosse Schwierigkeiten, sich in den Arbeitsprozess zu integrieren und eine berufliche Ausbildung anzugehen. Ihnen sollen mit diesem Brückenangebot die gleichen Chancen geboten werden wie den Jugendlichen deutscher Sprache.

Die Zielsetzungen und Grundsätze der Erziehungsdirektion decken sich auch hinsichtlich der Problematik fremdsprachiger Jugendlicher zu grossen Teilen mit den BBT-Empfehlungen 2000 für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung.

#### 4. Das Schülerinnen- und Schülerprofil der fremdsprachigen Jugendlichen des berufsvorbereitenden Schuljahres

Das berufsvorbereitende Schuljahr wird in drei Grundangeboten geführt:

- BSA Berufsvorbereitung mit Schwerpunkt in der Allgemeinbildung
- BSP Berufsvorbereitung mit Schwerpunkt in der praktischen Ausbildung
- BSI Berufsvorbereitung mit Schwerpunkt in der Integration Fremdsprachiger

#### **Das Schülerinnen- und Schülerprofil BSI**

Die Lernenden verfügen über ungenügende Kenntnisse in Deutsch, um den Einstieg in die Berufsbildung zu schaffen (Berufslehre, Anlehre, weiterführende Schulen). Sie kennen das lateinische Alphabet, haben eine minimale schulische Vorbildung und brauchen eine individuelle Betreuung. Sie zeigen Bereitschaft zum Kulturaustausch und zur Integration.

## 5. Die Integration der Integrationsklassen

Das neue Angebot ‚Berufsvorbereitendes Schuljahr‘ ermöglicht auch die engere Zusammenarbeit der bisherigen Lehrkräfte der Integrationsklassen mit denjenigen der anderen Angebote von 10. Schuljahren und damit eine Integration der ehemaligen Integrationsklassen in das System der Berufsvorbereitung:

- einheitliche Gesetzgebung und Finanzierung
- einheitliche Anstellung von Lehrkräften
- gemeinsame Schulleitung einer Berufsschule
- gemeinsamer Lehrplan

## Die berufliche Integration fremdsprachlicher Jugendlicher aus Sicht der Integrationslehrkräfte

### Von den Integrationsklassen.....

*Der Kanton Bern beschloss 1993 auf gesellschaftlichen, politischen und schulischen Druck hin kurzfristig 13-14 Integrationsklassen zu gründen. Ihr Ziel war es, im Rahmen eines einjährigen Kurses die fremdsprachigen Jugendlichen auf den Einstieg in die Berufswelt vorzubereiten. Die Klassen wurden flächendeckend auf das ganze Kantonsgebiet (Bern, Biel, Burgdorf, Thun, Interlaken) verteilt.*

Die Anstellungen der Lehrkräfte wurde anfänglich von Jahr zu Jahr erneuert. Inhaltlich stützten sich die Lehrkräfte auf ein Grobkonzept, in welchem das Nötigste geregelt war. Während 5 Jahren bildeten sie sich in interkultureller Pädagogik weiter. Kantonal bemühten sich die Lehrpersonen um eine Koordination durch regelmässige Treffen. Die Zusammenarbeit wurde zunehmend schwieriger, da die Integrationsklassen unterschiedlichen Schulen angegliedert waren und sich deshalb an die jeweiligen Grundsätze halten mussten.

⇒ **Für alle Beteiligten eine eher ungemütliche und unbefriedigende Situation.**

### .....zur Integration der Integrationsklassen ins BVS

Als eines der drei Gefässe werden die Integrationsklassen neu ins berufsvorbereitende Schuljahr mit dem Schwerpunkt Integration für Fremdsprachige integriert werden.

Die neue Philosophie zeigt sich klar in der Studentafel für alle drei involvierten Gefässe (BSI/BSP/BSA):

Grundangebot	BSI	BSP	BSA
Deutsch, Mathematik, Themenunterricht Programmspezifisches Angebot	20 – 24 Lektionen	20 – 24 Lektionen	20 – 24 Lektionen

Wahlpflichtangebot	
Alle möglichen Wahlfächer werden für alle Lernenden der 3 Schwerpunkte angeboten.	Jede Schülerin, jeder Schüler sucht sich aus dem ganzen Angebot ‚seine‘ bzw. ‚ihre‘ Stunden aus. Daraus ergibt sich eine Durchmischung der Klassen BSI, BSP, BSA

In der Umsetzung zur Koordination des Aufnahmeverfahrens haben wir uns bemüht, dem besonderen Schülerinnen- und Schülerprofil des BSI Rechnung zu tragen.

Ob sich dieses Projekt bewährt, wird sich erst weisen. Wir sehen Folgendes voraus:

- Chancen:
- Integration pur: das BSI ist integriert im Angebot, in einer Schule, im Gesetz...
  - Sicherung unserer Institution, unserer Arbeitsplätze
- Gefahren:
- Das Profil des BSI unterscheidet sich markant von den Profilen des BSP/BSA. Ist eine Koordination überhaupt möglich?
  - Reaktionen/Überforderung der Schülerschaft/Lehrpersonen (Grenzprofile der Betroffenen)

Um die Arbeit der Lehrkräfte mit multikulturell zusammengesetzten Klassen (auch auf anderen Stufen) zu erleichtern und weiterzuentwickeln, braucht es aus unserer Sicht unbedingt eine Anlaufstelle für interkulturelle Pädagogik auf der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

## Das Europäische Sprachenportfolio an der Baugewerblichen Berufsschule Zürich

Heiner Brähm

Alle neu eintretenden Lehrlinge an der Abteilung Montage und Ausbau der Baugewerblichen Berufsschule Zürich (BBZ) werden am ersten Schultag in den arithmetischen Grundlagen getestet. Die Tests sind so angelegt, dass Mängel in kurzer Zeit und mit wenig Aufwand schonungslos aufgedeckt werden. Die Lücken oder mangelndes Verständnis werden mit diversen Trainingspaketen geschlossen und das Wissen gefestigt. Diese Trainingspakete sind freiwillig und werden zusätzlich wöchentlich zum obligatorischen Unterricht an fünf Halbtagen angeboten. Die Lerninhalte, Erfolge oder Misserfolge der Besuchenden müssen laufend den Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern und allen beteiligten Lehrpersonen unterbreitet werden.

Die sehr guten Erfolge der Trainingspakete aus der Erhebung Arithmetik haben Herrn Urban Vecellio, Prorektor der BBZ, bewogen, für sprachliche Fertigkeiten ebenfalls Einführungstests zu lancieren. Zur Initialisierung wurde Dr. phil. Claudio Nodari, Institut für Interkulturelle Kommunikation, zu einem Vortrag über ‚Aspekte der Sprachförderung bei fremdsprachigen Jugendlichen‘ eingeladen und ein Projektteam zusammengestellt mit Lehrpersonen aus der Allgemeinbildung, dem Fachunterricht und einer Fachfrau aus dem Ressort Bildungsentwicklung des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes. Die Projektleitung hat Dagmar Bach inne, fachlich wird das Projekt von Claudio Nodari betreut.

Das Projektteam versuchte, mit der gleichen Strategie wie im Rechnen vorzugehen. Das würde wieder heissen, mit Fremdbeurteilungen die Lücken zu finden und mit kurzen, intensiven Inputs und Übungen diese möglichst schnell auszubessern. Das hiesse gleichzeitig, mit altbewährten Strickmustern die typische Rolle des Nichtkönnens aufzuzeigen. Für diese zeitlich rationelle, aber fast unmenschliche und sprachdidaktisch unmögliche Vorgehensweise fand sich deshalb kein Lösungsansatz.

Die Grundideen des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) liegen diametral entgegen dieser Strategie bei der Arithmetikerhebung und bedeuten für das gesteckte Ziel, sprachliche Barrieren abzubauen und Lücken zu schliessen, gute Erfolgsaussichten. Sie bauen auf den vorhandenen, individuellen Fähigkeiten auf und reaktivieren die Motivation der Lernenden, sich in den Sprachfertigkeiten weiterzuentwickeln. Schülerinnen und Schüler sollen ihre sprachlichen Kompetenzen erfahren und Freude an der Sprache gewinnen. Dies tönt ziemlich breitspurig. Trotzdem sind diese Ansätze wichtig. So können primär auf inhaltliche Kriterien und Zusammenhänge mehr Wert gelegt werden als auf all die vielen formalen Fehler, welche in einer Sprache gemacht werden. Gleichzeitig werden Strategien aufgezeigt, wie sprachliche Fortschritte erzielt werden können.

Die Checklisten zur Erhebung der eigenen Sprachkompetenz decken die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben ab. Die beiden kognitiven Bereiche Wortschatz und Grammatik sind in den vier Fertigkeiten integriert. Die Fertigkeiten werden in sechs Niveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) unterteilt. In einem Raster sind zeilenweise die Fertigkeiten und spaltenweise die sechs Niveaus in aufsteigender Reihenfolge kurz beschrieben. Dieser Raster ist für die erste Selbstbeurteilung der Einstieg und kann für die Muttersprache und Fremdsprachen angewendet werden. Der Raster bzw. Unterlagen über das ‚Sprachenportfolio‘ sind an der folgenden Internet-Adresse ersichtlich und kopierbar: [www.unifr.ch/ids/Portfolio](http://www.unifr.ch/ids/Portfolio).

Für jedes Rasterfeld der Fertigkeiten und Niveaus sind je auf einer A4-Seite Deskriptoren vorhanden. Diese liefern den Leitfaden für die erste Selbsteinschätzung, die Selbstüberprüfung und Fremdbeurteilung. Werden 75% der Deskriptoren erfüllt, gilt das entsprechende Niveau als erreicht.

Für den Beginn der Ausbildung und für den Unterricht sollte mindestens das Niveau B1, für die Lehrabschlussprüfung B2 bis C1 erfüllt werden. Während der Lehrzeit von drei bis vier Jahren sollte es möglich sein, sich um ein bis zwei Niveaus zu steigern.

Für die Selbstüberprüfungen der individuellen Sprachfertigkeiten und Fremdeinschätzung im Bereich Leseverstehen werden didaktisierte Texte eingesetzt, auf denen die Niveaus und der entsprechende Deskriptor aufgeführt ist. Die didaktisierten Texte sind aus den Bereichen Allgemeinbildung, Fachkunde und Fachrechnen. Somit werden für die Sprachentwicklung alle Lehrpersonen einer Klasse integriert.

Zu Beginn werden die Schüler/innen über die Checklisten und das Leseverstehen informiert und sie müssen sogleich ihre Selbsteinschätzungen in dieser Fertigkeit vornehmen. Die Selbstüberprüfung findet mit vier bis sieben Texten statt und wird abgeschlossen. Die Fremdeinschätzung ist mit zwei Fach- und drei allgemeinen Texten standardisiert. Zum Abschluss führt die Lehrperson der Allgemeinbildung mit jeder Lehrfrau, jedem Lehrling ein Gespräch über den Ist- und Sollzustand. Bei diesem Gespräch wird das weitere Vorgehen besprochen und schriftlich festgehalten. Dies alles wird im ersten Semester und ausschliesslich in dem Bereich Leseverstehen durchgeführt.

Lehrlinge und Lehrfrauen müssen in diesem Gespräch ihre persönlichen Ziele und Schwerpunkte für die nahe Zukunft im Bereich der Sprache formulieren. Dabei werden die zu besuchenden Sprachmodule festgelegt. Geplant sind im Moment die Module Verstehensgrammatik für die Arbeit mit Texten, Wortschatzarbeit und Wortschatzerwerb, Strategien beim Lesen und Verstehen, Textaufgaben im Fachrechnen verstehen und Texte auf Niveau A1 / A2.

Die didaktisierten Texte spielen eine zentrale Rolle in der Fremd- und Selbsteinschätzung. So können die aufbereiteten Texte in verschiedenen Niveaus ausgeführt werden, damit die Lernenden je gemäss ihrem Niveau den gleichen Text selbstständig bearbeiten können. Bei der Didaktisierung muss sehr präzise vorgegangen werden, denn die Autorin, der Autor dieser Texte sind in der Regel C2-Leser/innen und müssen die Fähigkeiten z.B. von A2-Lesenden erraten und erkennen können. Um eine erfolgreiche Fortsetzung der Sprachentwicklung zu gewährleisten, muss die Aufbereitung von Texten auch in Prüfungen und Rechnungsaufgaben in der Allgemeinbildung und Fachunterricht einfließen. Erfahrungen an der BBZ haben gezeigt, dass zwei Lehrpersonen zusammen die Arbeit der Didaktisierung besser lösen. Bei dieser intensiven sprachlichen Arbeit sind der Fantasie fast keine Grenzen gesetzt.





## Integrationsprobleme aus der Sicht der Schulleitungen

Lorenz Rogger

An der Tagung ‚Integration-Reintegration‘ waren die Schulleitungsmitglieder nicht zahlreich vertreten. Das könnte damit zusammen hängen, dass die Berufsschulen zurzeit vor allem mit andern Aufgaben wie der Entwicklung der Berufsmaturität und der neuen technischen Berufe beschäftigt sind. In diesen Segmenten sind die Immigrantinnen und Immigranten kaum vertreten. Sie treten vor allem in den niederschweligen Berufsausbildungen und in den Anlehrberufen dominant in Erscheinung. Auffällig ist auch die unterschiedliche Häufigkeit in verschiedenen Berufsbranchen. Während ausländische Jugendliche in den Berufen des Gartenbaus und des Bauhauptgewerbes nur spärlich vorkommen, sind sie häufig in den Branchen Fahrzeugtechnik und Gastgewerbe anzutreffen. Zur Zuweisung in die verschiedenen Berufe und die entsprechende Chancengerechtigkeit kann die Berufsschule aber wenig beitragen.

Im dualen Berufsbildungssystem liegt die Hauptverantwortung für die Integration der Migranten bei den Unternehmen. Es sind die Arbeitgebenden, die geeignete Lehrstellen anbieten und die Jugendlichen im Alltag fachlich und persönlich unterstützen können. Zu hoffen ist, dass die Lehrbetriebe in Zukunft den Zugewanderten vermehrt die Chance auf eine Lehrstelle geben, die ihren tatsächlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen entspricht. Die Arbeitgebenden bezeichnen aber häufig die ungenügenden sprachlichen und schulischen Voraussetzungen der ausländischen Jugendlichen als Hindernis für eine Erfolg versprechende Ausbildung.

Die demografische Entwicklung zeigt den Rückgang der einheimischen Bevölkerung auf. Die Immigration ist geradezu eine wirtschaftliche Notwendigkeit. Um aber das Potenzial der Zugewanderten wirksam zu nutzen, sind verschiedene bildungspolitische Massnahmen nötig. Neben pädagogischen Fördermassnahmen auf der Volksschulstufe geht es vor allem um den Auf- und Ausbau der Vorlehrinstitutionen. Die Führung und die qualitative und quantitative Weiterentwicklung dieser Brückenangebote ist eine neue und interessante Herausforderung für die Schulleitungen der Berufsschulen.

Heute bemühen sich viele Berufsschulen, mit einem Angebot an Stützkursen die sprachlichen und schulischen Defizite der fremdsprachigen Jugendlichen zu kompensieren. Auch wenn sehr gut qualifizierte Lehrkräfte für diese anspruchsvolle Aufgabe eingesetzt werden, können die Erwartungen oft nicht erfüllt werden. Die eingesetzten (zeitlichen) Mittel sind meistens angesichts der Probleme nicht verhältnismässig. Daraus folgen leider noch zu viele Lehrabbrüche und Misserfolge bei den Abschlussprüfungen. Besonders individuell tragisch und volkswirtschaftlich bedenklich ist es, wenn bei diesen Jugendlichen die berufspraktische Eignung ausser Zweifel steht.

Die im neuen Berufsbildungsgesetz vorgesehene berufspraktische Ausbildung ist vermutlich eine realistische Massnahme zum leichteren beruflichen Einstieg der Immigrantinnen und Immigranten. Damit sind aber die Berufsschulen noch keineswegs aus der Verantwortung entlassen. Es bleiben noch zahlreiche Aufgaben zu bewältigen, um den Ausbildungserfolg der ersten und zweiten Einwanderungsgeneration an den Berufsschulen zu verbessern. Aber was kann die Schulleitung konkret unternehmen? Zuerst sind die Probleme und Anliegen mit den Betroffenen selber, mit ihren Eltern, den Organisationen für Ausländerinnen und Ausländer, den Lehrmeisterinnen und Lehrmeister zu diskutieren. Vielleicht sind dazu sprachlich und kulturell Vermittelnde nötig. Weiter sind auch die Aufsichts- und Oberbehörden mit den Problemen zu konfrontieren. Ein Ansatz nämlich ist vielleicht, die Klassenbestände in kulturell sehr heterogenen Berufen zu reduzieren. Vermutlich müssen aber auch die Lehrkräfte für diese Klassen entsprechend ausgewählt und weitergebildet werden. Diese wie auch andere wirksame Massnahmen der Integration sind allerdings nicht gratis zu haben.

## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Name	Institution	Adresse	Tel / Fax	e-mail
<b>Ambühl</b> Gilbert	BA für Berufsbildung und Technologie (BBT) Progr. & Institutionen	Effingerstrasse 27 3003 Bern	031 322 28 11	gilbert.ambuehl@bbt.admin.ch
<b>Böhlen</b> Anne	Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache GIB Bern	Friedbühlstrasse 11 3008 Bern	031 381 44 56	
<b>Bräm</b> Heiner	Fachlehrer Baugewerbliche BS ZH Abteilung Montage + Ausbau	Reishauerstrasse 2 8090 Zürich	01 446 98 39 01 446 98 88	heibra@bluewin.ch
<b>Füglister</b> Peter	Dr. – Weiterbildung Schweiz. Institut für Berufspädagogik	Kirchlindachstrasse 79 3052 Zollikofen	031 323 76 16	peter.fuglister@bbt.admin.ch
<b>Gfeller</b> Maria	Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache GIB Bern	Friedbühlstrasse 11 3008 Bern	031 381 44 56	maria.gfeller@bluewin.ch
<b>Haerri</b> Ursula	Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache GIB Bern	Friedbühlstrasse 11 3008 Bern	031 381 44 56	haerri.marly@bluewin.ch
<b>Hauck</b> Gerda	Dr. – (Caritas Bern) <b>ab 1.6.01:</b> Leiterin Koordinationsstelle Integration Stadt Bern	(Eigerpl. 5, 3001 Bern) Effingerstrasse 21, Pf. 3001 Bern	(031 378 60 00) 031 321 69 63	kommunikation@caritas-bern.ch <b>ab 1.6.01:</b> gerda.hauck@bern.ch g.hauck@bluewin.ch
<b>Kofmel</b> Iwan	Lehrer Integrationskurse / Integrationsklassen GIB Solothurn	Heidenhubelstrasse 10 4500 Solothurn	032 623 25 20	ikofmel@solnet.ch
<b>Müller</b> Romano	Dr. – Staatliches Seminar Hofwil	3053 Münchenbuchsee	031 868 85 11	muellerrom@sis.unibe.ch
<b>Nodari</b> Claudio	Dr. – Leiter Institut für Interkulturelle Kommunikation IIK	Sumatrastrasse 1 8006 Zürich	01 260 69 85 01 260 69 89	iik@iik.ch
<b>Rieder</b> Iren	Lehrerin Integrationskurse / Integrationsklassen GIB Solothurn	Heidenhubelstrasse 10 4500 Solothurn	032 623 25 20	sandra.ingold@ed.so.ch
<b>Rogger</b> Lorenz	Schweiz. Institut für Berufspädagogik	Kirchlindachstrasse 79 3052 Zollikofen	031 323 76 86	rohof@datacomm.ch
<b>Schläppi</b> Susann	Projektteam Berufsvorbereitendes Schuljahr	Integrationsklasse BZI Obere Bönigstrasse 21 3800 Interlaken	033 828 11 11	kneer@bluewin.ch
<b>Schlupe</b> Madeleine	Lehrerin Integrationskurse / Integrationsklassen GIB Solothurn	Heidenhubelstrasse 10 4500 Solothurn	032 623 25 20	sandra.ingold@ed.so.ch
<b>Schuler</b> Marietheres	Berufsschullehrerin GIB Bern	Friedbühlstrasse 11 3008 Bern	031 381 44 56	marietheres.schuler@freesurf.ch
<b>Tanner</b> Thomas	Projektteam Berufsvorbereitendes Schuljahr (KAB Bern)	WBK Spiez Schlüsselmattenweg 21 3700 Spiez	033 654 47 55	tomtanner@befree.ch
<b>Wicker</b> Hans-Rudolf	Prof. Dr. – Institut für Ethnologie Universität Bern	Länggassstrasse 49a 3000 Bern 9	031 631 89 95	wicker@ethno.unibe.ch
<b>Zahrli</b> Barbara	Berufsschullehrerin GIB Bern	Friedbühlstrasse 11 3008 Bern	031 381 44 56	



## SIBP Schriftenreihe / Cahiers de l'ISPPF / Quaderni ISPPF

- Nr. 1 Didaktikkurs I und II. Rahmenlehrplan für die deutschsprachige Schweiz, Zollikofen 1996
- Nr. 2d Zukünftiger Status des Instituts. Bericht der Arbeitsgruppe, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 2f Le statut futur de l'Institut. Rapport du groupe de travail, Zollikofen 1996 (épuisé)
- Nr. 3 Ausbildung in den Berufen der Haustechnik. Studie im Auftrag der Eidgenössischen Berufsbildungskommission, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 4i La formazione commerciale duale: proposte di riforma, Zollikofen 1996
- Nr. 5 25 Jahre SIBP 1972 – 1997, Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, Zollikofen 1997
- Nr. 6 Evaluationsbericht über die Ausbildung von Lehrkräften für den praktischen Unterricht, Zollikofen 1997
- Nr. 7 Umsetzung des Rahmenlehrplanes für den allgemeinbildenden Unterricht an den Berufsschulen, Zollikofen 1997 (vergriffen)
- Nr. 8 Sondermassnahmen für die berufliche Weiterbildung (1990 - 1996), Zollikofen 1997
- Nr. 9 Lernen in einer neuen Kultur und Sprache, Zollikofen 1998
- Nr. 10 Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik, Zollikofen 2000
- Nr. 11 Berufspraktische Bildung – Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000, Zollikofen 2000
- Nr. 12 Integration oder Re-Integration? – Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrfrauen im Spannungsfeld zwischen Bleiben und Zurückkehren – Dokumentation zur Tagung vom 8./9. Dezember 2000, Zollikofen 2001

wird fortgesetzt / à suivre / seguirà



### BESTELLTALON

**Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung** (wbz/SIBP)  
mit Formular bestellen oder **herunterladen auf [www.wbz-cps.ch/deutsch/forschung/index.html](http://www.wbz-cps.ch/deutsch/forschung/index.html)**

Bitte senden Sie uns (gratis) an folgende Adresse:

Institution .....  
Name/Vorname .....  
Strasse .....  
PLZ/Ort .....  
Telefon und E-mail: (für allfällige Rückfragen, danke) .....

..... Ex. WBZ/SIBP **Kriterienkatalog** Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung  
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer .....  
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer .....  
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer .....

**Talon** bitte **einsenden an oder faxen oder** e-mail oder [www.sibp.ch](http://www.sibp.ch) (F+E, Publikationen, **online bestellen**):

SIBP, Frau Jeannette Steiner, Postfach 637, 3052 Zollikofen  
(Tel: 031 323 76 68), Fax: 031 323 77 77, e-mail: [mediothek.sibp@bbt.admin.ch](mailto:mediothek.sibp@bbt.admin.ch)

---