Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 79 (1992)
Heft: 4: Familie und Schule

Artikel: Schwellen
Autor: Allemann-Ghionda, Cristina
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-528290

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Siehe Rechtliche Hinweise.

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. Voir Informations légales.

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. See Legal notice.

Download PDF: 29.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

SCHWELLEN

Cristina Allemann-Ghionda

Migrantenkinder haben es doppelt schwer. Mit dem Schulanfang übertreten sie nicht nur sprachliche Grenzen, sie haben auch Schwellen zwischen verschiedenen Kulturen zu überwinden.

Eine Frage der Kommunikation

Wer sich beruflich mit eingewanderten, fremdsprachigen Schülerinnen, Schülern und Familien, in anderen Worten mit Migrantinnen und Migranten befasst, stösst sehr bald auf die Tatsache, dass zahllose «blinde Flecken» das Verständnis von Ereignissen und Verhaltensweisen erschweren.

Es wird allerdings nicht immer daran gedacht, dass solche «Fehlinterpretationen», die von ethnozentrischen Einstellungen herrühren, *gegenseitig* sind. Migrantinnen und Migranten verhalten sich häufig nicht nach den Vorstellungen von Normalität, die in den Köpfen von Lehrkräften, Behörden, Nachbarn, herumgeistern. Sie laufen mit bedecktem Kopf herum, lieben Videos, können schlecht Deutsch (in der französischen Schweiz: Französisch), interessieren sich scheinbar nicht für die Schulung ihrer Kinder, möchten, dass ihre fünfjährigen Kinder schreiben lernen. Umgekehrt handeln Lehrpersonen usw. in den Augen von vielen Migrantinnen und Migranten merkwürdig oder falsch. Sie schicken dauernd Briefe, schimpfen, wenn ein Kind zu spät kommt, lassen die Kinder im Kindergarten spielen, anstatt ihnen etwas vernünftiges beizubringen, sprechen Schweizerdeutsch und nicht die Sprache, in der besagte Briefe verfasst sind, denken nur ans Geld.

Diese eher klischeehaft wirkenden, aber durchaus realistischen Beispiele weisen auf die Ebene der interkulturellen Kommunikation zwischen «ausländischen» und «inländischen» (diese Wörter sind zwar anschaulich, aber eigentlich nur in Anführungszeichen brauchbar) Personen und Gruppen hin.

Auf der Ebene der schulischen Organisation (Bildungspolitik, pädagogische Praxis) stellen wir fest, dass das heutige Schulsystem (oder besser: die 26 kantonalen Schulsysteme) sich nur zaghaft an die veränderten Umstände anpasst. Diese Umstände beinhalten nun einmal, dass kulturelle und sprachliche Vielfalt aus Kindergarten, Schule, Lehre, Universität, nicht mehr wegzudenken sind.

Aus der Fachliteratur wissen wir, dass in der Schweiz ⅙ aller Schülerinnen und Schüler einen ausländischen Pass besitzen. In der Praxis erleben wir, dass dieser Anteil je nach Kanton und Stadtteil wesentlich höher sein kann (Genf über 40%, Basel-Stadt über 33%). Die meisten Migrantenkinder sprechen mit ihren Eltern eine Sprache, die keine der vier Landessprachen ist. Die meisten gehören ausserdem den weniger privilegierten Schichten an.

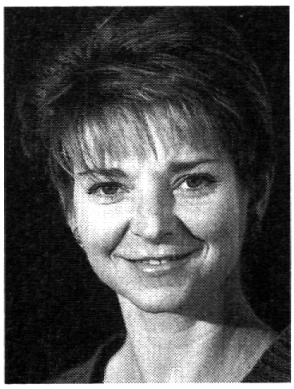
Ein zentraler Grund, dem oben skizzierten Sachverhalt nachzugehen und nach Lösungen zu suchen, ist sicher das Unbehagen, das viele Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Lehrerinnen und Lehrer äussern. Ihre Klassen seien mit Migrantenkindern überfüllt, die kein Deutsch bzw. Französisch könnten; «inländische» Kinder kämen unter diesen Bedingungen zu kurz; der Kontakt mit vielen «ausländischen» Eltern sei so gut wie unmöglich. Schweizer Kinder kämen in gewissen, ausländerdichten Quartieren heutzutage seltener als «früher» (in der guten alten Zeit?) ins Gymnasium. Fakten vermischen sich mit Vorurteilen und Gerüchten.

Wir gehen hier vor allem der Frage nach, wie sich das Leben in einem fremden System (schulisch, gesellschaftlich) aus der Sicht eines Migrantenkindes bzw. einer Migrantenfamilie gestaltet: ein Leben im Zeichen der Übertretung von Schwellen.

Migration: erzwungener Abschied, einschneidender Neubeginn

Warum sind Migrantinnen und Migranten in die Schweiz gekommen? Migration ist in den allermeisten Fällen fremdbestimmt, wirtschaftlich bedingt, bei Frauen noch viel mehr als bei Männern, da Frauen meistens ihren Männern oder Vätern folgen. Eine besondere Problematik erleben Asylsuchende und Flüchtlinge, ob nun ihre Flucht von den Behörden und von der Bevölkerung als «politisch» oder «wirtschaftlich» eingestuft wird. Überhaupt stellen die neuartigen – und zukünftigen! – Migrationswellen (Flucht wegen politischer oder religiöser Verfolgung, wegen Umweltkatastrophen oder wegen Hunger, Migrationen aus ost- und aussereuropäischen Ländern nach Westeuropa) eine Quelle von neuen Aufgaben für die betroffenen Frauen, Männer und Kinder sowie für die aufnehmende Schule und Gesellschaft dar.

Für Migrantinnen und Migranten bedeutet das Verlassen des Herkunftslandes in jedem Falle einen Bruch, eine Reihe von Abschieden, mit welchen sie und ihre Familien fertig werden müssen.



Cristina Allemann-Ghionda, Dr. phil. I, gebürtige Römerin, ist Germanistin, Bildungsforscherin und zurzeit Dozentin für Interkulturelle Pädagogik an Lehrerfortbildungskursen der Kantone Basel-Stadt und Baselland. Sie ist seit 1981 Mitglied der Eidgenössischen Kommission für Ausländerfragen.

Ein Weggehen also, das in keiner Weise mit dem Weggehen des Neugierigen, vielleicht gebildeten Touristen oder auch Lebenskünstlers vergleichbar ist, der freiwillig auszieht, fremde Länder, Leute, Sitten und Sprachen zu entdecken.

– *Migration kann Frauen zu einer zuvor nicht einmal geahnten Emanzipation (ver)führen.* Über das eigene Geld verfügen zu können, den Haushalt mit dem Ehepartner zu teilen: dies sind für viele die Zeichen einer neuerworbenen, jedoch eher äusserlichen als verinnerlichten Emanzipation. Diese kann zu gravierenden Familienkonflikten führen.

– *Das Wertesystem bleibt trotz Emanzipation für die erste Generation nach der Migration im wesentlichen gleich.* Es wird weitertradiert, und zwar vielfach mit verschärfter, nicht zeitgemässer Intensität (ethnische Bindung). Beispiel: Mädchen aus dem Mittelmeerraum werden viel strenger als Knaben erzogen, und zwar in einer Weise, die in den heutigen Herkunftsländern teilweise gar nicht mehr den üblichen Sitten entspricht.

– Migration hat aber einen Einfluss auf *Einstellungen, Werte und Normen* bei Migrantenkindern (2. und 3. Generation). Z.B. entwickeln junge Italienerinnen der 2. Generation etwas modernere Vorstellungen von Rollenteilung als ihre Mütter.

Sie suchen eher Lebensformen, bei denen Arbeit, Haushalt und Kindererziehung kombiniert werden können. So stellt sich das Tiziana vor:

«Es kommt ja auch auf den Partner an, es müssen doch nicht immer die Frauen zu Hause bleiben. Wir haben noch jene Mentalität, dass wir hundertprozentige Mütter sein sollen. Es gibt so viele Männer, die anders leben möchten, er arbeitet 50%, du arbeitest 50%.»[1]

Ein solcher Wandel ist wohl darauf zurückzuführen, dass junge Migrantinnen und Migranten sich auch an den Werten gleichaltriger Schweizerinnen orientieren; sie wissen ausserdem, dass im modernen, industrialisierten, städtischen Italien (und dies gilt natürlich auch für die Türkei, Spa-

nien und andere Herkunftsländer) die Gesellschaft längst nicht mehr den Heimwehphantasien ihrer Eltern entspricht. Schliesslich gilt: je besser die Schulbildung, desto höher der Stellenwert der Arbeit und daher der Wille, den überlieferten Rahmen zu sprengen und «alles unter einen Hut zu bringen».

– *Sprachliche Situation.* Für die 1. Generation gilt in der Regel: die Herkunftssprache bzw. -mundart bleibt auf einer veralteten Stufe stehen und verkümmert unter Umständen (Isolation, niedriger Bildungsgrad). Kenntnisse in der Ortssprache werden je nach Arbeits- und familiärer Situation mehr oder weniger erworben. Die deutsche Schweiz mit ihrem funktionalen Nebeneinander von Schriftdeutsch und Mundart (fachlich: Diglossie) macht es den erwachsenen Lernenden nicht leicht, sich sprachlich zu integrieren. Auf frühere Sprachlernerfahrungen können die meisten Arbeitsmigrantinnen und -migranten nicht zurückgreifen. So entsteht eine rudimentäre Zweisprachigkeit, die sich wiederum auf die sprachliche Kompetenz der Kinder nachteilig auswirken kann.

«Dauerprovisorium» und «Kulturelle Zwischenwelten»

Als Arbeitsmigrantin, Flüchtling oder Asylbewerber zu leben, bedeutet auf der einen Seite in einem «Dauerprovisorium» auf die ersehnte Rückkehr oder auf die wahrscheinliche Ausschaffung zu warten, auf der anderen Seite psychisch in einem Schwebezustand zu verweilen. Leben im «Dauerprovisorium»: diese gelungene Wortschöpfung (ein Begriff des Migrationssoziologen Hoffmann-Nowotny) charakterisiert die doppelte Botschaft, die Arbeitsmigrantinnen und -migranten sich und ihren Kindern auferlegen, indem sie ständig an die Rückkehr denken und sie von Jahr zu Jahr hinausschieben.

«Kulturelle Zwischenwelten», ein weiterer, von Forschern (Andrea und Robert Hettlage) geprägter Begriff, veranschaulicht die psychische Verfassung, in welcher Arbeitsmigrantinnen und -migranten infolge ihres Dauerprovisoriums leben: eine psychische Verfassung, bei welcher jegliche Entscheidung verunmöglicht wird, ob es nun darum geht, den definitiven Wohnort zu wählen, die eine oder die andere Lebensweise zu bejahen, das Zentrum seiner affektiven und materiellen Interessen zu bestimmen, im Aufnahmeland (d. h. in der Schweiz) sich für eine bessere Lebensqualität zu entscheiden, die Ortssprache zu lernen usw.

Auf die Schule bezogen, heisst das: Lern- und Motivationsstörungen sind bei Migrantenkindern häufig auf das permanente Unsicherheitsgefühl zurückzuführen, in welchem die Eltern leben und welches sie den Kindern unweigerlich vermitteln. Die Unsicherheit verschwindet nicht etwa, sobald die Eltern eine Niederlassungsbewilligung haben. Nach Jahren der Wartezeit kann es soweit sein, dass die geschilderte Abwartehaltung vor einer imaginären Schwelle verinnerlicht ist. Da helfen keine logischen, pragmatischen Argumente. Da nützt es nicht, von Migrantinnen und Migranten eine «Integration» zu verlangen, die sie zu leisten gar nicht imstande und bereit sind. Der Anspruch auf Integration, der an Migrantinnen und Migranten gestellt wird, ist ohnehin eine fragwürdige Angelegenheit. Denn er beinhaltet in der Praxis, auch wenn das Gegenteil beteuert wird, die weitgehende Aufgabe der ursprünglichen ethnischen Identität. Der Verlust ethnischer Verwurzelung ist aber m.E. eine Quelle von bisher noch zu wenig beachteten psychischen und sozialen Konflikten.

Produkte des «Dauerprovisoriums» und der «kulturellen Zwischenwelten» sind jene Pendlerbiographien von Jugendlichen, die ihre Kindheit und Jugend zwischen zwei Wohnorten und Kulturen verbringen müssen, um dann doch im Aufnahmeland ihrer Eltern zu landen, weil ihre Beschäftigungschancen zu Hause schlecht sind. Wenn sie noch jung genug sind, müssen sie eingeschult werden, was je nach Vorbildung schwierig sein kann, aber nicht immer ist.

Schulerfolg

Erfolg oder Misserfolg in der Schule: auch hier geht es um Schwellen – man denke nur an das Übertrittsverfahren , das je nach Kanton mehr oder weniger ausdrücklich selektiv ist.

Drei Gruppen von Faktoren beeinflussen den Schulerfolg von Migrantenkindern:

– Faktoren, die eher dem Kind oder seiner Familie zuzurechnen sind. Das heisst: was bringt das Kind mit, sei es durch Veranlagung, sei es durch familiäre Einflüsse?

– Faktoren, die eher mit der Interaktion zwischen Migranten und Aufnahmegesellschaft zu tun haben. Das heisst: wie weit sind Migrantinnen und Migranten integriert, wie weit dürfen und können sie ihre Kultur beibehalten und ausdrücken, und wie wirkt sich das Wechselspiel zwischen Integration und ethnischer Bindung auf die Kinder aus?

– Faktoren eher bildungspolitischer und pädagogisch-didaktischer Natur. Das heisst: was sieht das Bildungssystem vor, um mit Migrantenkindern und überhaupt mit Minderheiten umzugehen? Sieht es nichts Besonderes oder aber Unpassendes vor, so kann das für Migrantenkinder und vielleicht sogar für alle Kinder von Nachteil sein.

Bei Mädchen scheint eine geschlechtsspezifische Erziehung den Schulerfolg und die Berufswahl wesentlich mitzubeeinflussen.

Forschungsarbeiten bestätigen diese Hypothese. Im Vergleich zu italienischen Knaben und schweizerischen Mädchen sind die Chancen in Schule und Berufsbildung für italienische Mädchen weniger gut.[2]

Einige Gründe für diesen Unterschied:

– *Sozialisation in der Familie:* Diskrepanz zwischen der erklärten Einstellung der Frauen der 1. Generation («Schule und Bildung sind wichtig») und der tatsächlichen Erziehung, die den Töchtern zuteil wird.

So sagt Maria, Teilnehmerin an einem Alphabetisierungskurs, und erntet dabei die Zustimmung ihrer Kolleginnen:

«Mir ist es wichtig, dass Mädchen und Buben einen Beruf erlernen. Zum Beispiel studieren oder Coiffeuse oder in einer Bank mit dem Computer schreiben. Wenn der Bub weiter als das Mädchen kommt, macht es nichts».

– Möglicherweise entsteht Diskriminierung durch das unbewusste Verhalten von Lehrkräften, welche Mädchen und Knaben unterschiedlich behandeln, und vielleicht auch ihre Angst vor dem Fremden in die Beziehung zu ausländischen Mädchen hineinprojizieren: eine Hypothese, die im

Falle von ausländischen Mädchen allerdings bisher noch nicht überprüft worden ist.[4]

Von der Erst- zur Zweitsprache

Eines der vielen Missverständnisse, welche die Schule bezüglich Migrantenkinder bisher nicht klären konnte, ist die Vorstellung, dass diese sich so schnell wie möglich sprachlich und kulturell assimilieren sollen.

Die meisten Anstrengungen liefen bisher darauf hinaus, sie in der Zweitsprache Deutsch bzw. Französisch auf den Stand der Mitschülerinnen zu bringen. In vielen Fällen ein hoffnungsloses Unternehmen, weil damit die sprachliche Realität der Migrantenkinder ignoriert wurde.

Migrantenkinder leben zwei- oder sogar mehrsprachig. Je nach familiärer Umgebung sind die sprachlichen Kompetenzen mehr oder weniger ausgebildet, aber in jedem Falle verlangen die Umstände vom Kind, dass es sich ständig zwischen mindestens zwei Sprachen bewegt. Hinter jeder Sprache und jedem Wort stehen Begriffe, Erfahrungen, Erlebnisse, Gefühle. Die Schule setzt stillschweigend voraus, dass das Migrantenkind die Zweitsprache mitsamt all diesen Hintergründen in kürzester Zeit nachholt.

Je nach Alter soll dies sogar gleichzeitig mit dem Lesenlernen erfolgen. Heute wissen wir aber aufgrund sprachwissenschaftlicher Untersuchungen, dass die Erst- oder Muttersprache, bei Migrantinnen und Migranten auch Herkunftssprache (L_1) entwickelt sein muss, damit eine Zweitsprache (L_2) darauf aufgebaut werden kann. Beide Prozesse, der Erst- und der Zweiterwerb, können gleichzeitig oder nachzeitig erfolgen, aber es ist wichtig, sie als zwei z.T. verschiedene Prozesse anzuerkennen. Bildungspolitisch wurde diese wissenschaftliche Erkenntnis in der Schweiz umgesetzt, was sich in den periodischen Empfehlungen der EDK zur Schulung der fremdsprachigen Kinder (die neuesten: 24. Oktober 1991; vgl. «schweizer schule» 1/92, S. 29) widerspiegelt.

In der Praxis wird aber erst in wenigen Fällen (Pilotprojekten) die Herkunftssprache der Migrantenkinder so unterrichtet und gefördert, dass sie in den Lehrplan integriert ist. Im allgemeinen ist die Erstsprache der Migrantenkinder in der Schweiz heute noch Gegenstand eines Extra-Angebotes, dessen Bedeutung viele Lehrkräfte verkennen.

Die Schule und ihr Schatten

Das oben angeschnittene Thema der Bedeutung der Muttersprache ist zwar aus dem regulären Schulunterricht ausser in wenigen Schulversuchen und Ausnahmesituationen so gut wie ausgeklammert.

Kinder aus einigen wenigen Ländern (nicht aus den fast 200, aus denen Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz stammen!) können jedoch ihre Herkunftssprachen in Kursen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) lernen, die aber meistens während der Freizeit stattfinden und nicht von den Kantonen, sondern von den Herkunftsländern finanziert werden. HSK-Kurse bilden ein regelrechtes Schatten-Schulsystem der ethnischen Minderheiten. Deren Besuch erfordert von den Kindern wiederum Anpassung an verschiedene pädagogische Stile und Verhaltensregeln. Darin werden sie nur teilweise von den

Lehrkräften unterstützt. Im Gegenteil, häufig finden die Lehrkräfte nicht den Weg der Zusammenarbeit, weil die Arbeitsbedingungen es nicht zulassen oder aus anderen Gründen: der HSK-Kurs findet z.B. in einem ausgedienten Nebengebäude am Mittwochnachmittag statt; oder die Lehrkräfte der Regelklassen wissen zu wenig, was es mit diesen HSK-Kursen auf sich hat, bzw. sie halten «ausländische» Schulsysteme für untauglich; oder die HSK-Lehrkräfte suchen keinen Kontakt zu den schweizerischen Kolleginnen und Kollegen und missachten vielleicht Regeln, die hier als selbstverständlich gelten.

Ein Versuch im Schulhaus Limmat A, Zürich Limmattal, beweist, dass es durchaus möglich ist, HSK-Kurse voll in die Regelschule einzubauen. Andere Modelle werden schon seit Jahren in Nordrhein-Westfalen und in Schweden angewendet.[3]

Eine Pädagogik jenseits der ethnischen Zugehörigkeit

In diesem Rahmen kann ich nur oberflächlich auf den Begriff der «interkulturellen Pädagogik» hinweisen, ein Begriff, der heutzutage im Zusammenhang mit der internationalen Zusammensetzung von Schulklassen gerne erwähnt wird.[4] Neuere Ansätze und Projekte gehen heutzutage in die Richtung, dass die grosse Anzahl von Migrantenkindern in Kindergärten und Schulen nicht länger als «nur» eine Quelle von Schwierigkeiten, sondern als Reichtum betrachtet wird. Daraus folgt: Eine multikulturelle Gesellschaft braucht Schulen, die darauf zugeschnitten sind.

In der Praxis müsste eine in diesem Sinne umfunktionierte Pädagogik folgendes beinhalten:
Kinder, die Schwierigkeiten haben, ob nun sprachlicher oder anderer Art, sollten nach wie vor unterstützt werden. Aber auch ihr «Anderssein» sollte erkannt und nicht gleich mit «Schlechtersein» verwechselt werden. Zum Anderssein gehört auch das Mitbringen von Kenntnissen und Fähigkeiten, dessen was auf französisch *«les préacquis culturels»* genannt wird. Um das Migrantenkind in diesem neuen Lichte zu sehen, dessen Hintergrund und Bedürfnisse zu rekonstruieren, brauchen Lehrpersonen und auch Schulbehörden zeitgemässe Kenntnisse.

Konzepte der interkulturellen Pädagogik gehen immer mehr auch davon aus, dass ausländische Mädchen und Knaben ihre eigene Sprache und Kultur beibehalten dürfen und sollen. Dies sollte bereits im Vorschulalter (zweisprachige Kindergärten!) ermöglicht werden. Interkulturelle Pädagogik geht aber weit über das Schliessen von Lücken, den Respekt vor Anderssein und die Beschäftigung mit Migrantenkindern und Minderheiten hinaus.

Auf eine einfache Formel gebracht: In der heutigen, multikulturellen Welt sind alle Kinder (nicht nur Migrantenkinder) darauf angewiesen, sprachliche und kulturelle Schwellen zu übertreten. Sie brauchen daher eine Schule, die Fähigkeiten im Bereich der zwischenmenschlichen, interkulturellen Kommunikation und im Bereich der Sachkenntnisse fördert. Das Ziel: Sie sollen morgen eher als die meisten Erwachsenen von heute in der Lage sein, Schwellen zu einem unbekannten Raum nicht als Abgründe, Mauern oder Fallen zu erleben (Stichworte: Fremdenfeindlichkeit, Rassismus), sondern eben als Schwellen, über die man treten kann, ohne dabei etwas zu verlieren.

Anmerkungen

1 Dieses und das nächste Zitat stammen aus einer eigenen Forschungsarbeit. C. Allemann-Ghionda /G. Meyer-Sabino, Donne italiane in Svizzera, Locarno (in Druck).

2 Vgl. R. Gurny u. A.: Karrieren und Sackgassen, Diessenhofen 1984, und B. Mohler/U. Ackermann-Liebrich, Soziale und soziokulturelle Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Kindern. In: Sozialpädiatrie, 2/1990.

3 Vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Sektor Ausländerpädagogik. Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Schlussbericht über die Versuchsphase gemäss Erziehungsratsbeschluss 8. November 1983. Zürich 1991.

4 Für einen Einstieg in die aktuelle Diskussion um interkulturelle Erziehung ist folgender Band empfehlenswert: M. Hohmann, H. H. Reich (Hgg.), Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten, Münster 1989.
Siehe auch: C. Allemann-Ghionda/V. Lusso Cesari: Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern: Ursachen, Massnahmen, Perspektiven. Aarau 1986.