Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band: 84 (1980)
Heft: 4-5

Artikel: Das fremde Kind unter uns
Autor: Liebi, Agnes
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-317944

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

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

Das fremde Kind unter uns

Heimisch werden in der Klasse

«Der ist nicht fremd, der teilzunehmen weiss», heisst es bei Goethe, und diese Worte gelten in besonderer Weise für Kinder, die aus irgend einem Grunde in der Schule «fremd» sind. Ihnen das Heimischwerden, das sich Geborgenfühlen in der Klasse zu ermöglichen, muss Ziel jedes Unterrichts sein. Verschiedene Wege führen dazu. Sie richten sich nach dem jeweiligen Kind: nach Tsering, Laszlo, Robin, Antonio, Marisa ... Alle begegneten uns als Fremde, zwangen uns zum Denken und zum Handeln ausserhalb des gewohnten Rahmens und wurden zu Mitschülern, die das Leben der Klassengemeinschaft wesentlich bereicherten.

Tibetflüchtling Tsering

Als Tibetflüchtling muss Tsering in ihrer frühen Kindheit Entsetzliches erlebt haben. Als sie in unsere erste Klasse eintrat, fiel vor allem ihre Ängstlichkeit auf. Keinen Augenblick wollte sie allein sein. In der Pause wich sie nicht von meiner Seite. Sie verstand wenig und sprach in den ersten Monaten kaum. Beim Singen und Tanzen, beim Musizieren und Malen aber vergass sie ihre Erinnerungen. Sie trat aus sich heraus, zur grossen Freude ihrer Kamerädlein, die spontan mitsangen, jubelten, klatschten, und so ohne Worte dem fremden Kinde ein sich Einfügen in die Gemeinschaft ermöglichten. Tsering lebte auf, wenn sie sich im Mittelpunkt fühlte, getragen von Sympathie und Anerkennung. Sie wurde keine intellektuell gute, aber eine ausgeglichene, heitere Schülerin, ein Kind, das seine *Begabungen des Herzens:* Treue, Anhänglichkeit, Hingabe, Verlässlichkeit ... zum Ausdruck bringen konnte und so sein Fremdsein vergessen liess, es wohl auch selbst vergass (Vgl. dazu das Kapitel «Unsere türkischen Freunde» in: Moeller-Andresen Ute, Das erste Schuljahr, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1973).

Laszlo das Ungarnkind

Ganz anders reagierte Laszlo, der im Herbst eines ersten Schuljahres in unsere Klasse gesetzt wurde. An eine sprachliche Verständigung mit dem quicklebendigen, hochintelligenten Schüler war vorerst überhaupt nicht zu denken. Zwar besass ich ein ungarisch-deutsches Wörterbuch, aber Laszlo konnte noch nicht recht lesen. Zudem zeigte er keinerlei Bedürfnis nach einer Sonderbehandlung. Ein von mir für ihn gezeichnetes und geschriebenes kleines Deutschlehrmittel warf er unbesehen in den Papierkorb. Er holte sich daraufhin mein Lesebuch vom Lehrertisch und schrieb seinen Namen hinein. So setzte er ein unmissverständliches Zeichen für seinen Willen, das gleiche zu lesen wie alle andern, wenn möglich als erster. Er wollte mit uns rechnen, singen, spielen, auch ohne Sprache. Über alle Abmachungen setzte er sich hinweg. Den Berner Mitschülern und besonders seiner ruhigen Lehrerin fiel es schwer, seinen Taten seine Begeisterungs- und Zornesausbrüche anzunehmen.

men. Nach drei turbulenten Monaten aber verstand Laszlo alles. Nach einem halben Jahr zählte er zu den besten Schülern der Klasse. Wir akzeptierten ihn, der sich so selbständig, eigentlich nur durch unser Zusehen und Gewährenlassen, Wissen und Können angeeignet hatte. Toleranz und Vertrauen gegenüber dem Fremden hatten in dem Falle genügt. Daraus lässt sich aber kein Gesetz ableiten.

Wo steht Robin, der Tscheche?

Robins ganz anderer Weg zeigt, wie gefährlich das Absolutsetzen einer Methode im Falle der Arbeit mit fremdsprachigen Kindern werden könnte. Die Praxis mit ihnen zeigt beispielhaft, wie wesentlich es ist, dass wir als Lehrer unsere Schüler nicht dort abholen, wo wir vermuten, dass sie sein sollten; vielmehr müssen wir dort nach ihnen suchen, wo sie wirklich stehen. Dabei hilft uns einerseits das Wissen um mögliche Standorte. Anderseits müssen wir uns verlassen auf unser Gespür für die einzelne Kinderpersönlichkeit. Der Tscheche Robin fiel im Unterricht überhaupt nicht auf. Er war pünktlich, ordentlich, ruhig. Er meldete sich nicht zum Wort. Er störte nicht. Es gelang ihm, erst der Aufmerksamkeit seiner Mitschüler zu entgehen; später beachtete auch ich ihn nicht mehr. Er entglitt unserer Anteilnahme. Dann aber erschien er mir im Traum: Ich stand oben auf einer Brücke und sah zu, wie mein kleiner Schüler mit den Fluten kämpfte. Da sprang ich ihm nach! Robin liess sich nicht singend und tanzend eingliedern in die Klassengemeinschaft. Er verfügte auch nicht über Laszlos Vitalität und Durchsetzungskraft. Teilnehmen am Schulleben setzte für ihn Sprachkönnen voraus. Er brauchte ungeteilte Aufmerksamkeit, Privatunterricht, ein systematisches Lernen der Sprache. Die Klasse verstand Robins Schwierigkeiten. Sie war zum Mithelfen bereit: Sie liess uns gewähren, wenn wir während Unterrichtseinheiten mit stiller Beschäftigung zusammen Deutsch lernten (Lehrmittel: Mein erstes Deutschbuch A und B, Auer, Donauwörth 1973). Sie begriffen auch, dass man Robin nicht allein lassen durfte; er «musste» mitspielen, «musste» das Neunuhrbrot teilen helfen, «musste» sich nach Hause einladen lassen von einzelnen. Die Eltern der Mitschüler trugen ihren Teil bei, Robin aus seinem Fremdsein befreien zu helfen. Alle miteinander schafften wir es. Robin ertrank nicht. Er wurde ein vorzüglicher Schwimmer.

Italienische Gastarbeiterkinder

Marisa und Antonio waren Kinder italienischer Gastarbeiter. Sie hatten im Kindergarten leidlich Deutsch gelernt. Dennoch kämpften beide gegen ihre Italianità an. Die Erklärung ist einfach, wenn wir ernst nehmen, was C. G. Jung so formuliert: «Das Kind hat eine eigene Psychologie. So wie sein Körper während des embryonalen Lebens ein Teil des mütterlichen Körpers ist, so ist sein Geist während vieler Jahre ein Teil der geistigen Atmosphäre der Eltern.» Das Milieu der beiden Kinder war so unterschiedlich von der häuslichen Umgebung ihrer Mitschüler, dass beide zwar dem Wortlaut nach verstanden, worüber wir sprachen, sehr oft aber keine Erfahrung mit dem verbinden konnten, worüber wir redeten. Für beide war es darum wichtig, die Schule zum Ort gemeinsamer Erfahrungen werden zu lassen: miteinander zu kochen, zu backen, zu gärtnern, zu spielen, zu singen, zu musizieren, zu werken, Lehrausgänge zu unternehmen – die Lücken zu schliessen, die ihre Erfahrungswirk-

lichkeit aufwies. Zugleich war es freilich auch wichtig, den Schweizerkindern etwas von den Erfahrungen zu vermitteln, die ihre italienischen Kamerädlein mitbrachten: Ihnen zu erzählen vom Meer, von der südlichen Vegetation, vom Essen, von Bräuchen, von der Gastfreundschaft, vom Kinderleben in Italien.

Literatur

(Vgl. «Gastarbeiterkinder in unseren Klassen, Komm wieder Pepino, Arbeitsplan für den Gesamtunterricht» in Liebi, A., Mit dem kleinen Gespenst und andern Kinderbuchgestalten durch das erste Schuljahr, Schweizerischer Bund für Jugendliteratur, Bern 1978). Viele schöne, zum Betrachten und Nachdenken anregende Bilder- und Kinderbücher stehen uns für die fächerübergreifende Arbeit zur Verfügung (Vgl. Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung 1979, 1/2, Kinder des Nordlichts, Literaturangabe).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass fremdsprachige Kinder im Leben einer Schulklasse Herausforderung und Bereicherung gleichzeitig bedeuten. Damit sie teilnehmen können am Unterrichtsgeschehen, müssen einige Vorbereitungen erfüllt sein.

Nahziel: das fremde Kind bejahen und tragen

● Eingliederung und Angleichung sind vielleicht Fernziele. Das Nahziel aber heisst für das fremde Kind ebenso wie für das Schweizerkind Selbstfindung, Mut zur Eigenart.

● Jedes Kind, ganz besonders aber der Unterstufenschüler, kann schulisch nur in einer Atmosphäre des Angenommen- und Getragenseins gefördert werden. Das gilt auch – und wahrscheinlich stärker als bei andern – für Kinder, die in einem andern Lande aufwachsen, unter Menschen, an deren Sprache sie nicht teilhaben. Nur dort fühlt sich das fremde Kind akzeptiert, wo der Lehrer es als Persönlichkeit bejaht, auch wenn mit seiner Anwesenheit in der Klasse Schwierigkeiten und Mehraufwand verbunden sind. Die positive Einstellung des Lehrers wirkt vorbildhaft und findet Nachahmung bei den Mitschülern.

Was fremde und einheimische Kinder verbindet

● Manches unterscheidet fremde von Schweizerkindern, viel mehr aber verbindet sie. Das Verbindende müsste stets mehr betont werden als das Trennende. Klassenerlebnisse, Klassenerfahrungen, Klassenunternehmungen beflügeln das Handeln und machen besondere Begabungen im Aussersprachlichen – im Musikalischen, Rhythmischen, Handwerklichen etwa – sichtbar und für die Gruppe fruchtbar. Wir wollen lernen, als Gemeinschaft zu leben. Das heisst, dass jeder so vollkommen als möglich das leistet, was seinen besonderen Fähigkeiten entspricht. So gesehen bedeutet Teilnehmen als Abbau von Fremdsein Mitwirken am lebendigen Ganzen.

Schule und Elternhäuser

● Vergessen wir nicht, die grössere Lernumwelt einer Klasse miteinzubeziehen in unser Tun. Ganz deutlich zeigt sich hier, dass Schule nicht gedacht werden kann ohne den Hintergrund der Elternhäuser. Hilfe für schwierige Schüler, für Randgruppen, für Aussenseiter in der Schule setzt Information, Verständnis und Einverständnis der Erwachsenen aus der Umgebung der Schulkinder voraus. Mit den Problemen des Klassenlebens vertraute Väter und Mütter sind heute im allgemeinen bereit zum Mitdenken und Mit-

helfen. Als in die Unterrichtsplanung Einbezogene unterstützen sie Massnahmen zugunsten jener Kinder, die aus irgendeinem Grunde fremd sind, nicht teilzunehmen wissen. Gegenseitige Kontakte, Einladungen zum Essen, die Bereitschaft zum Helfen bei den Hausaufgaben, der Versuch, ins Gespräch zu kommen mit der Ausländerfamilie sind ein wesentlicher Bestandteil des Zusammenlebens mit «fremden» Kindern. Uns Lehrern fällt Vermittlerrolle zu.

● Kinder und Jugendliche selber bringen viel Verständnis auf für Ausländerprobleme. Nach dem Klassengespräch über Schwierigkeiten des fremdsprachigen Mitschülers helfen sie spontan, mit viel klugem Einfühlungsvermögen. Freilich: ein Anstoss von aussen ist meist erforderlich.

● Von fremden Sprachen und Kulturen geht auf die meisten Schüler eine gewisse Faszination aus. Gute, zum Nachdenken und Sprechen anregende Kinder- und Bilderbücher können vor allem auf der Unterstufe helfen, Schweizerschüler teilhaben zu lassen am Leben von Kindern aus fremden Ländern (Vgl. dazu «BUCH – Partner des Kindes», Otto–Maier–Verlag, Ravensburg 1978, Kapitel «Erstes Wissen aus Bilderbüchern» und «Probleme von heute im Bilderbuch»).

Hauptproblem: Die Sprache

● Das Nichtbeherrschen der Sprache ist und bleibt für Ausländer bei uns sicher das Hauptproblem. Vieles wurde in den letzten Jahren getan. Spezielle Klassen entstanden, Förderunterricht wurde institutionalisiert. Die zusätzliche Hilfe nehmen wir dankbar an. Sie allein genügt aber nicht. Ein ganz besonderer Lehrereinsatz ist nötig: Für das fremdsprachige Kind muss jede Unterrichtsstunde als Sprachstunde geplant und durchgeführt werden.

Dass wir verstehen und sprechen können, verbindet uns als Menschen – erst wer teilnehmen kann am Gespräch, fühlt sich daheim.

Agnes Liebi

Bericht einer Auslandschweizerin
(vermittelt durch Dr. G. Hofer–Werner, Bern)

Erfahrungen in Wien

Eine Seminaristin (G. R., Seminar Marzili, Bern, Kl. IIa) erzählt:
Im Herbst 1970 musste unsere Familie nach Wien umziehen. Dort begann ein neues Schuljahr. Meine Schwester und ich traten nochmals in die Klassen ein, die wir ein halbes Jahr zuvor in Bern angefangen hatten. Trotz dem Vorsprung hatten wir Mühe, vom bernischen auf wienerisches Tempo umzuschalten. Am schwersten hatte es mein Bruder, der nach drei Monaten Kindergartenbesuch in Bern gleich in das erste Schuljahr einer Wiener Stadtschule eintreten musste. Er wurde von meiner Mutter in die Schule geschleppt. Die Erstklässler hätten alle geheult, erzählte sie, denn die Kinder wussten, was an Anforderungen auf sie zukam. Ich war in der vierten Klasse. Die neue Schule war für mich ein Alptraum. Anfangs verstand ich nicht mehr von dem, was gesprochen wurde, als mein kleiner Bruder, nämlich kein einziges Wort. Nachts konnte ich nicht schlafen. Die Lehrerin hatte gar kein Verständnis. «In der

Deutsch eine Fremdsprache auch hier