

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie
= Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 23 (1997)

Heft: 2

Artikel: Schule und Migration in der Schweiz : zwischen dem Ideal der
Integration und der Versuchung der Separation

Autor: Allemann-Ghionda, Cristina

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-814620>

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: 18.03.2025

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

SCHULE UND MIGRATION IN DER SCHWEIZ: ZWISCHEN DEM IDEAL DER INTEGRATION UND DER VERSUCHUNG DER SEPARATION

Cristina Allemann-Ghionda
Institut für Pädagogik, Universität Bern

1. Einleitung

Um die Strategien der Institution „Schule“ in bezug auf die Reaktion auf Migration im föderativ aufgebauten, viersprachigen Bildungswesen der Schweiz angemessen in ihrer Komplexität und Vielfalt zu beurteilen, muss zwischen verschiedenen Ebenen unterschieden werden. Zunächst gilt es, die offizielle Doktrin der Schweiz, welche anhand der Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) rekonstruiert werden kann, und die deklarierten Strategien der 26 kantonalen Schulsysteme, wie sie aus Richtlinien, Reglementen und Schulgesetzen hervorgehen, auseinanderzuhalten. Zum Zweiten muss bedacht werden, dass die schriftlich erklärten Strategien der kantonalen Schulsysteme nicht ohne weiteres mit den Aussagen der Personen übereinstimmen, welche sich in den schulischen Institutionen in leitender Funktion mit Fragen der Migration befassen. Oft bringen messbare Ereignisse, wie der Anfang der neunziger Jahre überdurchschnittlich hohe Zustrom von Kindern aus den Kriegsgebieten im ehemaligen Jugoslawien, oder subjektive Momente wie der Druck echt aufgebrachter oder gezielt aufgehetzter Eltern Diskurse hervor, welche den offiziellen Papieren diametral entgegengesetzte Botschaften vermitteln. Zudem sind in der Schweiz zentrale Empfehlungen und Richtlinien nicht so verbindlich, dass eine kantonale Verwaltung oder – noch viel weniger – ein Rektorat verpflichtet werden könnten, sie zu befolgen. Eine dritte Unterscheidung ist die zwischen dem Schreiben und Reden und der täglichen Praxis der Institutionen in bezug auf Migration. Dieser Bereich umfasst Strukturen, Organisationsformen und Inhalte des Unterrichts sowie die tägliche Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Schülern in den häufig multikulturellen Klassen.

In diesem Beitrag werde ich mich zunächst den expliziten Diskursen zuwenden, die aus offiziellen Dokumenten hervorgehen. Insbesondere zeichne ich den Weg nach, den die EDK in ihren Empfehlungen zum Themenbereich „Schule, Migration und Multikulturalität“ in rund 25 Jahren zurückgelegt hat.

In einem zweiten Teil werden exemplarisch die offiziellen Strategien dreier migrationsreicher Kantone vorgestellt: des deutschsprachigen Kantons Basel-Stadt, des frankophonen Kantons Neuenburg und des italophonen Kantons Tessin. Im dritten Teil charakterisiere ich die widersprüchliche *de facto*-Politik der schweizerischen Schulen. In dieser Darstellung steht die Regelpraxis im Mittelpunkt. Innovationen, die von dieser Praxis abweichen und Ausnahmecharakter haben, werden hier nicht behandelt. Meine Ausführungen beruhen auf sechs Fallstudien im Rahmen einer international vergleichenden, qualitativ-empirischen Untersuchung (Allemann-Ghionda 1996). Die Fallstudien sind in den hier genannten Kantonen sowie im Bundesland Nordrhein-Westfalen, in der Académie Nancy-Metz und in der Provinz Mailand angesiedelt. Jede Fallstudie beinhaltet eine Beschreibung des Schulsystems aufgrund von acht Indikatoren der institutionellen Behandlung der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt (ebd., 388 ff.). Hinzu kommen die Inhaltsanalyse von bildungspolitischen Dokumenten (Gesetze, Richtlinien, Lehrpläne usw.) sowie die qualitative Analyse der durch Interviews erhobenen Argumente von Lehrkräften, Schulleitern und Vertretern der Schulbehörden. Die Diskussion in der Öffentlichkeit wurde durch die Auswertung der Tagespresse dokumentiert.¹ Eine sekundärstatistische Analyse ermöglichte es, die Fragestellung auch quantitativ anzugehen. Das empirische Material ergibt ein Corpus von 40 schwach strukturierten, explorativen Expertengesprächen und 27 halbstrukturierten Interviews.² Durch die Triangulation der Quellen und der Methoden (Miles & Huberman 1994) konnten die Faktoren und die Prozesse identifiziert werden, welche die „realen“ Strategien der Schulen ausmachen.

2. Die offiziellen Grundsätze zur Schulung der Migrationskinder und zur Bildung in multikulturellen Verhältnissen: Von der Betreuung des Gastarbeiterkindes zur europäischen Öffnung

Gegen Ende der sechziger Jahre sahen sich die Schulen vieler Kantone veranlasst, Strategien zur Einschulung der Kinder von eingewanderten Familien zu entwickeln. Die EDK, das Gremium, welches einen möglichst effektiven Informationsfluss und eine Koordination zwischen den Kantonen zur Aufgabe hat, ohne dass von einer zentralen Bildungsplanung gesprochen werden kann, reagierte verhältnismässig schnell auf die Herausforderung der Migration. Drei Grundsätze wurden für die „Schulung der Gastarbeiterkinder“, in späteren

1 Wobei die Tagespresse der Deutschschweiz systematischer als die übrige verfolgt werden konnte.

2 Projektdauer: 1993 bis 1996. Die Interviews wurden in den Jahren 1994 und 1995 durchgeführt.

Texten „der fremdsprachigen Kinder“, als zentral erklärt: (a) „Gastarbeiterkinder“ sollten die gleichen Aufstiegschancen wie Schweizer Kinder erhalten; (b) sie sollten möglichst gut in die öffentlichen Schulen integriert werden, gegebenenfalls durch besondere Massnahmen (wie etwa Sprachkurse); (c) der Besuch von mindestens zwei Wochenstunden Zusatzunterricht in heimatlicher Sprache und Kultur innerhalb des obligatorischen Schulpensums, auf der Oberstufe im Freifachbereich, sollte ihnen ermöglicht werden (EDK 1972 und 1976). Die Schweiz hat im europäischen Vergleich früh erkannt, dass die drei Pfeiler „Chancengleichheit“, „Integration“, „Förderung der heimatlichen Sprache und Kultur“ untrennbar zu einer wirksamen Eingliederung der Kinder eingewanderter Familien gehören. Diese Triade kennzeichnet auch die Richtlinien und Bemühungen der Europäischen Gemeinschaften, später der Europäischen Kommission (EWG 1977). Die EDK begründete die Förderung der heimatlichen Sprache und Kultur zunächst mit dem Verständnis dafür, dass Eltern und Behörden der Herkunftsstaaten einer Entwurzelung der Kinder entgegenwirken und sie auf eine mögliche Rückkehr vorbereiten möchten. Gleichzeitig wurde aber betont, dass es „nicht die Aufgabe der Kantone [ist], die entsprechenden Vorkehrungen selbst an die Hand zu nehmen“ (EDK 1972). Bis heute wird in der Schweiz an diesem Veto festgehalten – im Gegensatz zur Praxis in einem Teil der EU-Länder, namentlich in einigen westdeutschen Bundesländern, welche den „muttersprachlichen Unterricht“ logistisch und finanziell unterstützen.

Mit den Empfehlungen von 1985 trat eine qualitative Wende ein. „Die Integration respektiert das Recht des Kindes, die von den Eltern gelebte kulturelle Identität zu bewahren“ (EDK 1985), später „Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen“ (EDK 1991a). Die heimatliche Sprache und Kultur hat nicht zuletzt einen utilitaristischen Wert: „Das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur [ist] angemessen zu berücksichtigen“, und dieses Wissen soll Promotions- und Selektionsentscheide günstig beeinflussen. (EDK 1985 und 1991a). Die zentrale Bedeutung der Herkunftssprache und -kultur wird zusätzlich dadurch unterstrichen, dass deren Förderung bereits im Vorschulalter erfolgen soll (EDK 1991a). Seit 1985 wird empfohlen, die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrern zu fördern (EDK 1985 und 1991a). Damit wurden ausländische Lehrer der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur zu legitimen und gleichgestellten pädagogischen Partnern erklärt. „Interkulturelle Kontakte und Unterrichtsformen auf allen Stufen“ sollen ermöglicht und unterstützt werden (EDK 1985). Und: „Bei der Erarbeitung von Lehrmitteln, Lehrplänen und Studentafeln sind die Bedürfnisse der fremdsprachigen Kinder und die Anliegen einer interkulturellen Erziehung aller Schülerinnen und Schüler einzubeziehen“ (EDK 1991a). Zudem sollen die Kantone „die Universitäten und andere Bildungsinstitutionen ein[z]uladen, sich mit der Thematik der interkulturellen Erziehung zu befassen“.

sen“ (EDK 1991a). Die Lehrkräfte sind „auf die Betreuung der Gastarbeiterkinder“ (EDK 1974), später „auf den Unterricht in multikulturellen Klassen“ vorzubereiten (EDK 1991a).

Eng verknüpft mit dem Thema der „interkulturellen Erziehung“ ist das Thema „Rassismus und Schule“. Neben den Zielen der Integration und der Wertschätzung der anderen Kulturen der „fremden Kinder und Jugendlichen“ hat die Schule „zur Achtung vor den Mitmenschen, zur Toleranz unter religiösen, ethnischen, sozialen u. a. Gruppen und zum Frieden unter den Völkern zu erziehen“ (EDK 1991b).

In den EDK-Empfehlungen wurde also der Blick sukzessive von der blossen Betreuung ausländischer Kinder auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen erweitert. Zudem rückte mit dem Thema „Rassismus“ nach der Betonung der *Kulturkontakte* auch die pädagogische Aufarbeitung von interkulturellen *Konflikten* in den Mittelpunkt. Die Begründungen zugunsten des Unterrichts in den Herkunftssprachen und -kulturen wurden substantieller. Aber Migration ist immer noch implizit die Hauptmotivation für interkulturelle Bemühungen. Bis heute tragen die Empfehlungen, welche die „interkulturelle Erziehung“ für alle Kinder fördern sollen, den Titel „Schulung der fremdsprachigen Kinder“.

Eine Verknüpfung zwischen der *europäischen Dimension der Bildung* und der interkulturellen Erziehung wird im Dokument „Europa in der Schule“ durch das Stichwort „interkulturelle Verständigung“ angedeutet. So empfehlen die EDK und die kantonalen Volkswirtschaftsdirektoren

[...] die Bemühungen um die Eingliederung von Menschen anderer Sprache und Kultur und zur Förderung der interkulturellen Verständigung fortzuführen [sowie] die europäische Dimension ausdrücklich in die Lehrpläne aller Stufen aufzunehmen.

(EDK 1993)

Laut einer späteren Empfehlung, welche von der Förderung des zweisprachigen Unterrichts handelt, ist der „Zusammenhalt zwischen den Sprach- und Kulturgemeinschaften“ sowie „das Zusammenleben mit anderen Sprachgruppen“ durch das *Erlernen von Fremdsprachen und der Landessprachen* zu fördern (EDK 1995a). Diese beiden Aspekte enthalten ansatzweise Weiterentwicklungen und Erweiterungen des Begriffs „interkulturelle Erziehung“, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in der EU und in der Schweiz dokumentiert sind. Diese Entwicklung vollzieht sich von einer kompensatorischen, ausländerpädagogischen zu einer emanzipatorischen, mehrdimensionalen Konzeption, in welcher kulturalistische und ethnisierende Sichtweisen kritisiert und Konzepte entwickelt werden, bei welchen die Trennung zwischen

„ausländischen“ und „einheimischen“ Schülern sowie „nationalen“ und „auswärtigen“ Lerninhalten keine Bedeutung mehr hat (Allemann-Ghionda 1994; Pogliu u. a. 1995; Allemann-Ghionda 1997a).

3. Die reale Integrationspolitik in den Schulen dreier Kantone

Im folgenden wird gezeigt, wie drei kantonale Schulsysteme, die seit Jahrzehnten mit der Einwanderung konfrontiert sind, ihre Antworten auf diese Herausforderung formulieren und verwirklichen. Wir wenden uns hauptsächlich den Strategien auf der Primarstufe zu. Punktuelle Hinweise auf die Sekundarstufe I sind aus systembedingten Gründen notwendig. Die Wahl der Kantone Basel-Stadt, Neuenburg und Tessin – alles Grenzkantone – erlaubt es, drei Situationen zu beleuchten, in denen je eine eigenwillige Philosophie des Umgangs mit der Migration und mit der damit verbundenen sprachlichen und soziokulturellen Vielfalt erarbeitet wurde.

3.1 *Der Kanton Basel-Stadt: Dezentrale Schulpolitik – Integration und Separation als ungesteuerte Gegenkräfte?*

Der Kanton Basel-Stadt ist ein sehr kleiner Kanton auf einer Fläche von 37 km². Die Bevölkerung mit einer anderen als der schweizerischen Staatsangehörigkeit bestand Ende 1995 aus 49'211 Personen oder 25,2 Prozent der Gesamtbevölkerung des Kantons (Bundesamt für Ausländerfragen 1995).³

Die Schulen des Kantons Basel-Stadt weisen nach dem Kanton Genf den zweithöchsten prozentualen Anteil von Schülern mit nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit auf. Im Schuljahr 1994/95 galten in der obligatorischen Schule 6'467 Schüler (38,6 Prozent) der Gesamtpopulation als „ausländisch“ und rund ebensoviele als nichtdeutscher Muttersprache oder „fremdsprachig“. Im Schuljahr 1985/86 waren es 4'788 (29,6 Prozent). Der zahlenmässige Unterschied zwischen „ausländisch“ und „fremdsprachig“ ist in Basel-Stadt geringfügig.

Die Anteile variieren stark nach Schulstufe, Schultyp und Stadtteil. In der Primarschule galten im Schuljahr 1994/95 2'053 Kinder oder 35,4 Prozent als Nichtschweizer; im Schuljahr 1985/86 waren es 1'528 oder 32,8 Prozent. Auf der Sekundarstufe I, die im Schuljahr 1994/95 noch nicht vollständig reformiert war, lässt bereits die Verteilung in den Schultypen die Problematik der

3 Die Untersuchung verfolgte die Entwicklung von 1985/86 bis 1995/95. Die Schulstatistiken haben das Bundesamt für Statistik sowie die kantonalen statistischen Ämtern freundlicherweise *ad hoc* zusammengestellt.

Integration von allochthonen Schülern erkennen. In der Sekundarschule (Schule mit Grundansprüchen) waren 70,2 Prozent (Schuljahr 1985/86: 51,1 Prozent), in der Realschule 40,3 Prozent (Schuljahr 1985/86: 32,4 Prozent), im Progymnasium lediglich 18,9 Prozent (Schuljahr 1985/86: 23,8 Prozent) Schüler nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit. In der Orientierungsschule, die sich im Schuljahr 1994/95 im ersten Jahrgang ihres Bestehens befand und daher erstmals Schüler versammelte, die nach dem alten System auf drei Schultypen aufgeteilt worden wären, waren 41,8 Prozent nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit. Schüler aus süd- und osteuropäischen Staaten waren tendenziell in den bescheideneren Schultypen übervertreten. Diese bestanden bis zur Vollendung der Schulreform für die Kohorten weiter, die noch nach dem alten System in die Sekundarstufe I übergetreten sind.

Im Schuljahr 1994/95 befanden sich 7,7 Prozent der Schweizer Kinder in „Schulen mit besonderem Lehrplan“, d. h. in Klassen, welche dem Sonderschulwesen zugerechnet werden. Unter den Kindern mit einer anderen als der schweizerischen Staatsangehörigkeit waren es jedoch 18 Prozent, also ein mehr als doppelt so hoher Anteil wie unter den Schweizern. Im Schuljahr 1985/86 waren die Anteile 9,3 Prozent und 14,4 Prozent; somit kamen damals Nichtschweizer anderthalbmal häufiger als Schweizer in eine Schule mit besonderem Lehrplan. Dieselben Herkunftsländer, die in den „Schulen mit Grundansprüchen“ übervertreten sind, sind es auch in Klassen „mit besonderem Lehrplan“.

Ein Vergleich zwischen den Schuljahren 1985/86 und 1994/95 zeigt die Vielfalt der in den Klassen vertretenen Sprachen und Herkunftsländer sowie die qualitative Veränderung, die im Zeitraum von zehn Jahren stattgefunden hat. In der Primarschule hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft nach den Merkmalen der Muttersprache und des Herkunftsstaates stark verändert. Abgenommen hat die Anzahl der Kinder italienischer Muttersprache um rund 30 Prozent von 501 im Schuljahr 1986/86 auf 363 im Schuljahr 1994/95. Während derselben Zeit ist die Anzahl der Kinder spanischer Muttersprache von 301 auf 214, d. h. ebenfalls um rund 30 Prozent, zurückgegangen. Die Zunahmen betreffen die türkische Sprache, deren Sprecher von 185 auf 560, also um etwa das Dreifache angestiegen sind. Sprecher einer „jugoslawischen“ Sprache (Serbokroatisch oder Slowenisch)⁴ haben von 75 auf 391 (also um mehr als das Fünffache) zugenommen. Die Anzahl der Sprecher „anderer“ Sprachen ist von 200 auf 563 (mehr als das Zweifache) angewachsen.

4 Sprachbezeichnungen des Statistischen Amtes Basel-Stadt.

Das Schulgesetz vom 4. April 1929 bildet die normative Grundlage für die Einschulung von neu eingewanderten Kindern. Insbesondere § 60 legt fest, wie diese Einschulung zu erfolgen hat:

Die öffentlichen Schulen sind verpflichtet, folgende Schülerinnen oder Schüler aufzunehmen:

a) Schüler, die der deutschen Sprache so wenig mächtig sind, dass sie dem Unterricht durchaus nicht zu folgen vermögen. Im Bedarfsfall kann jedoch der Erziehungsrat besondere Klassen für fremdsprachige Kinder errichten, die den Übergang in die Normalklassen erleichtern sollen [...].

(zit. in Fachkonferenz Fremdsprachenklassen
Primarschule Kleinbasel 1995, 4)

Nach 1929 wurde keine kantonale Empfehlung oder Richtlinie zur Einschulung von Kindern ohne ausreichende Deutschkenntnisse erlassen. In der Praxis jedoch wurde die Organisation des Unterrichts laufend den Einwanderungsflüssen angepasst und in internen Berichten sowie in Zeitungsinterviews und -artikeln von Zeit zu Zeit der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Ungeachtet geringer Anpassungen richtet sich diese Praxis auf der Primarstufe grundsätzlich nach wie vor nach der Idee der getrennten Einschulung in „Fremdsprachenklassen“. Das Rektorat Kleinbasel, das in einem migrationsdichten Stadtteil angesiedelt ist, präzisiert in einer eigenen Informationsbroschüre – eine analoge Broschüre für den gesamten Kanton konnte offenbar nicht erstellt werden – die Bedeutung dieser Einrichtung:

Die Fremdsprachenklassen sind keine Kleinklassen [...] und sie erfüllen keinen heilpädagogischen Auftrag. Vielmehr besteht ihr Auftrag darin, neuzugezogene fremdsprachige Kinder so rasch wie möglich in das Basler Schulsystem zu integrieren [...].

(ebd., 6)

Die Präzisierung, dass „Fremdsprachenklassen“ keine heilpädagogischen Einrichtungen seien – „Kleinklassen“ ist der baselstädtische Begriff für ein fein verästeltes System der Sonderschulung (Rektorat Kleinklassen Basel-Stadt o. J.) – ist aus zwei Gründen notwendig. Erstens subsumieren die eidgenössischen Schulstatistiken auch in der kantonalen Gliederung alle Arten von Anpassungs- oder Einführungsklassen für eingewanderte Schüler *und* alle Arten von Sonderklassen für Kinder mit Lernstörungen, Verhaltensauffälligkeiten und geistigen oder körperlichen Behinderungen unter den Sammelbegriff „Schulen mit besonderem Lehrplan“. Zweitens geht gerade aus den Basler Schulstatistiken hervor, dass fremdsprachige Kinder in solchen Kleinklassen (die ohnehin einen sehr hohen Anteil von Kindern aufnehmen) deutlich übervertreten sind

und dass dieses Phänomen sich in einem Jahrzehnt verschärft hat. Die Leitung des Rektorats Kleinbasel fühlte sich deshalb veranlasst, der semantischen Verwischung des Unterschieds zwischen „fremdsprachigen“, „lernbehinderten“ und „verhaltensauffälligen“ Schülern etwas Präziseres entgegenzusetzen. In diesem Sinne ist auch die Zielvorgabe zu verstehen, wonach Fremdsprachenklassen die „intensive Betreuung und Förderung auf dem Weg vom fremdsprachigen Kind zum zweisprachigen Kind“ (ebd., 9) wahrzunehmen haben.

Die Fremdsprachenklassen werden vielfach als Entlastung der Regelklassen gesehen. Eine der interviewten Lehrerinnen begründete die Länge des Aufenthalts und die Bedeutung, die solche Klassen im Basler Schulwesen einnehmen, folgendermassen:

In Wirklichkeit sind es jetzt für fast alle Kinder zwei Jahre. [...] Die Begründung ist wichtig: Wenn die Kinder von unseren Fremdsprachenklassen weggehen, dann kommen sie fast ausschliesslich in Klassen, wo der Fremdsprachigenanteil 80 bis 90 Prozent beträgt [...] man [möchte] die Klassen nicht zu stark strapazieren [...] es ist nicht ein grosses Förderangebot eingerichtet, und darum behält man sie in den Fremdsprachenklassen zurück.

Die Einschulung von neu eingewanderten Kindern und Jugendlichen ist aber bei weitem nicht das einzige, wenngleich das dominante Thema. Die Reaktion der Schule auf die Migration erstreckt sich auf den Unterricht in multikulturellen Verhältnissen, die aus der Sicht der Behörden auch dann noch gegeben sind, wenn die Kinder von eingewanderten Familien mehr oder weniger zufriedenstellend den Basler Dialekt und die Schriftsprache Deutsch gelernt haben. Die Lehrpläne der Primarschule (1991) und der Orientierungsschule (1993) haben Anfang der neunziger Jahre die Postulate der interkulturellen Erziehung aufgenommen und auf ihre Weise interpretiert. So umschreibt der Lehrplan der Primarschule den pädagogischen Auftrag in multikulturellen Verhältnissen:

Mit dem Wandel der Zeit hat sich unsere Gesellschaft zu einem multikulturellen Ganzen entwickelt. [...] Zur Verschiedenheit der Kulturkreise gehört auch die in den Klassen anzutreffende Vielfalt der religiösen Orientierungen [...]. Die Beiträge der Kinder aus andersartigen Kultur- und Sprachkreisen werden als gleichwertig gewürdigt und in die Entwicklung der Bildungsinhalte einbezogen.

(Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt 1991, 3)

Zum Unterricht in den Sprachen der Migration, den sogenannten „Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur“ (HSK), äussert sich eine Informationsbroschüre

für Eltern. Der Besuch der Kurse wird darin nicht als besonders empfehlenswert hervorgehoben, sondern nur sachlich erwähnt.

Die Diskurse des Kantons Basel-Stadt zum Themenkomplex „Schule und Migration“ ergeben ein heterogenes Gebilde, in welchem keine geschlossene kantonale Strategie erkennbar ist. Jedes Rektorat, ja in manchen wichtigen Belangen sogar jede Schulleitung, verfügt über einen beträchtlichen Spielraum. Der zwar nicht einheitliche, aber insgesamt doch von einigen Leitgedanken getragene Diskurs der Schulbehörden des Kantons Basel-Stadt muss auch vor dem Hintergrund der Schulreform gewertet werden, durch welche seit 1994/95 schrittweise eine im fünften Schuljahr beginnende Orientierungsschule eingerichtet wurde. Viel stärker als vor der Schulreform müssen Lehrkräfte der Sekundarstufe I heterogene Klassen unterrichten. Ob sie ausreichend darauf vorbereitet wurden, ist fraglich. Soziale und aus der beruflichen Identitätskrise der Lehrkräfte hervorgehende Spannungen werden häufig als „ethnisch“ etikettiert und prägen das Reden und das Handeln in den Schulen. Die Verschiebung von einer vorwiegend italienischen und spanischen zu einer vorwiegend türkischen und südslawischen, als besonders „fremd“ empfundenen Population von Eingewanderten unterstützt solche von negativen Gefühlen geprägten Äusserungen.

Die Schulen des Kantons Basel-Stadt konnten eine lange Erfahrung mit der Migration sammeln. Seit den ersten Klassen und Deutschzusatzkursen für fremdsprachige Kinder hat sich das Angebot der Fördermassnahmen auf den verschiedenen Schulstufen ständig vergrössert, diversifiziert und spezialisiert. Diese Massnahmen sind von einer Assimilationsphilosophie geprägt. Die Integration der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur ist nur in Ansätzen und nur für wenige Sprachen verwirklicht. Die Familiensprachen der neuen Migration sind weitgehend ausgeschlossen. Dieses Zurückdrängen der Minderheitensprachen, somit auch der Migrationskulturen, bestätigt die Assimilationsoptik.

Aufgrund der geographischen Lage und der Bevölkerungsstruktur ist der Kanton Basel-Stadt dazu prädestiniert, in der Schule die individuelle Zweisprachigkeit und die kollektive Mehrsprachigkeit aufzuwerten und zu fördern. Diese Chance wird in der Grundschule mit wenigen Ausnahmen kaum wahrgenommen. Das Thema taucht in keinem Interview und in keinem offiziellen Dokument auf. In der Primarschule wird noch keine Fremdsprache gelehrt. Ab der Sekundarstufe I werden jedoch Projekte vor allem im Zusammenhang mit dem Erwerb der französischen Sprache diskutiert und realisiert (Saudan 1996).

Gleichzeitig ist das separierende Denken in der Kultur des Basler Schulsystems tief verwurzelt. Dies äussert sich zum einen im Festhalten an der Einrichtung der „Fremdsprachenklassen“ auf der Primarstufe, die bei einer

quantitativ zunehmenden und heterogener werdenden Migration ausgebaut wurden. Im Rahmen der Orientierungsschule wurden allerdings die Fremdsprachenklassen nach einem neuen Konzept organisiert und sind „mit den Regelklassen viel enger verwoben als im alten System“ (Stoffel 1996, 1). Die starke Verankerung der Kleinklassen ist auch Ausdruck dieser Optik, welche die Spezialisierung und die Separation privilegiert. Allerdings wird diese Einrichtung in Einzelschulen in experimentellen Ausnahmefällen durch andere, integrierte Formen der heilpädagogischen Unterstützung ersetzt.

Vor dem Hintergrund einer Regelpraxis, die zunehmend in Richtung Assimilation und Separation abzugleiten droht, ist es jedoch gerade dank der grossen Autonomie der Schulhäuser möglich, herkömmliche Strukturen zu überdenken und unkonventionelle Wege zu gehen. Im „Modell St. Johanns“, das in einem Einzelschulhaus der Primarschule verwirklicht wurde, wurden die Grundsätze der Assimilation und der Separation auf den Kopf gestellt. Die Arbeitsgruppe des Modells umschiffte dabei erfolgreich die Klippe der ethnisch begründeten Differenzierung, indem sie alle im Schulhaus vertretenen Sprachen und Kulturen (sinnigerweise auch dem Basler Dialekt) Raum gewährte. Eine integrative Pädagogik wird über die Auflösung der Kleinklassen und über die Förderung der Kinder jenseits der ethnischen Zugehörigkeit verwirklicht (Arbeitsgruppe „Modell St. Johanns“ 1996).

Gerade im Hinblick auf das steigende Unbehagen zumindest in einigen Schulhäusern erstaunt die mangelhafte Koordinierung der Massnahmen. Dies ist jedoch nicht das Ergebnis einer nachlässigen Schulverwaltung, sondern es *ist* die Strategie des Kantons Basel-Stadt, auf die Migration in den Schulen zu reagieren. Der Autonomie der Schulhäuser wird dabei ein hoher Stellenwert beigemessen. Der Sekretär des Erziehungsdepartementes formulierte es so: „Wir haben die Fachkompetenz in den Schulhäusern, wo sich die Probleme stellen“ (Basler Zeitung 30.9.1996).

Auch ausserhalb der Schule hat die kantonale Regierung bis Anfang 1997 eine „unpolitische“, ungesteuerte Integrationspolitik verfolgt, die kaum auf traditionelle Mittel und Strukturen wie Kommissionen, Empfehlungen und Richtlinien setzte, sondern eher den persönlichen Kontakt zwischen den Menschen fördern wollte. Die Wahl der Mittel verrät die Bedeutung, welche der hohe Anteil von Eingewanderten an der Bevölkerung für die Regierung des Stadtkantons hat: „Im Bereich Ausländerfragen wird jetzt analog zu den Suchtfragen vorgegangen“ (ebd.). Analog dem „Drogenstammtisch“ hat die kantonale Regierung einen „Fremdenstammtisch“ in einem Restaurant in Kleinbasel, einem der migrationsreichsten Stadtteile, eingerichtet (Basler Zeitung 23.10.1996). Die Integration wird – den Presseberichten zufolge – kaum als eine politische und kulturelle Herausforderung wahrgenommen, der mit Opti-

mismus *begegnet* werden könnte, sondern als eine soziale Aufgabe, die mindestens so schwer und unangenehm zu bewältigen ist wie die *Drogenbekämpfung*. Anfang 1997 hat die kantonale Regierung einen Schritt in Richtung Integrationspolitik vollzogen und eine Kommission für Migrations- und Integrationsfragen gebildet. Die Ernennung eines „Delegierten für Migrations- und Integrationsfragen“ wurde beschlossen (Basler Zeitung 6.3.1997).

3.2 *Der Kanton Neuenburg: Direktive Integration der Migranten und geförderte Wertschätzung der „anderen“ Sprachen und Kulturen*

Der Kanton Neuenburg zählt rund 165'000 Einwohner, darunter 37'018 Personen mit einer anderen als der schweizerischen Staatsangehörigkeit oder 22,5 Prozent der Gesamtbevölkerung des Kantons (Bundesamt für Ausländerfragen 1995).

Die obligatorische Schule des Kantons Neuenburg besuchten im Schuljahr 1994/95 4'483 Schüler (26,7 Prozent) nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit. Im Schuljahr 1985/86 waren es 3'888 (22,7 Prozent). Die Anteile waren je nach Schulstufe unterschiedlich. Die Primarschule besuchten im Schuljahr 1994/95 2'900 Schüler (28,9 Prozent des Bestandes) nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit. Im Schuljahr 1985/86 waren es 2'100 oder 22,7 Prozent. Auf der Sekundarstufe I waren es im Schuljahr 1994/95 1'583 oder 23,4 Prozent, im Schuljahr 1985/86 dagegen 1'788 oder 22,7 Prozent. Die mangelnde Gleichstellung der Migrationskinder zeigt sich darin, dass überdurchschnittlich viele in Schulen der Sekundarstufe I „mit Grundansprüchen“ geschult wurden. Im Schuljahr 1994/95 waren 647 Schüler nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit, also 38,1 Prozent der entsprechenden Kohorte, in einer solchen Schule, also deutlich mehr als in der gesamten Sekundarstufe I (im Durchschnitt 23,4 Prozent). Im Schuljahr 1985/86 waren es 822, also 29,2 Prozent (Durchschnitt: 22,7 Prozent).

Der Anteil von allochthonen Kindern in Schulen mit besonderem Lehrplan betrug im Schuljahr 1985/86 261 Personen oder 37,4 Prozent (gesamte obligatorische Schule: 22,7 Prozent). Im Schuljahr 1994/95 ist dieser Anteil auf 481 Personen oder 55,3 Prozent gestiegen (gesamte obligatorische Schule: 26,7 Prozent). Dies weist auf eine bedeutende Übervertretung hin. Unter den Kindern und Jugendlichen mit einer anderen als der schweizerischen Staatsangehörigkeit besuchten im Schuljahr 1985/86 6,7 Prozent eine Schule mit besonderem Lehrplan; somit war der Anteil doppelt so hoch wie bei Schweizerkindern. Im Schuljahr 1994/95 war der Anteil von Nichtschweizern in Schulen mit besonderem Lehrplan 10,2 Prozent, also 3,4 mal so hoch wie bei Schweizern. Dennoch gehören diese Anteile zu den geringsten der Schweiz.

Die Palette der Herkunftsländer hat sich im Laufe eines Jahrzehnts radikal verändert. Stellten im Schuljahr 1985/86 in der obligatorischen Schule die Kinder aus Italien mit 1'772 die grösste Gruppe, so sank deren Anteil in zehn Jahren um rund die Hälfte auf 939. In einem ähnlichen Ausmass verminderte sich die Anzahl von Schülern aus Spanien von 632 auf 353. Dafür stieg die Anzahl von Kindern aus Portugal kontinuierlich von 573 im Schuljahr 1986/87 (erst seither erscheinen sie in den Statistiken) auf 1'604, also auf fast das Dreifache. Der nächstgrösste Anstieg betrifft Kinder aus der Türkei von 18 im Schuljahr 1985/86 auf 139 im Schuljahr 1994/95, also fast das Achtfache. Die Anzahl der Kinder aus Ex-Jugoslawien nahm 1985/86 (51 Kinder) bis 1990/91 (75 Kinder) stetig zu; ein sprunghafter Anstieg machte sich zwischen 1991/92 (136 Kinder) und 1994/95 (402 Kinder) bemerkbar. In einem Jahrzehnt sind also auch die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien mehr als achtmal zahlreicher geworden. Kinder aus den übrigen Ländern sind von 1986/87 (vorher waren Kinder aus Portugal in dieser Kategorie enthalten) bis 1994/95 fast dreimal so zahlreich geworden. Deren Anzahl stieg von 370 auf 691 an.

Auch die Schulen des Kantons Neuenburg mussten sich allmählich auf eine Schülerschaft einstellen, die eine zunehmende Anzahl von Sprachen spricht. Die neue Migration umfasst vor allem Portugiesen, welche wie die Italiener und die Spanier ebenfalls eine romanische Sprache sprechen, aber auch weitere Gruppen, deren Sprachen vom Französischen entfernt sind, was sich offenbar auf die Strategien der Schule auszuwirken beginnt.

Für die Aufnahme der neuzugezogenen Schüler sieht der Kanton offiziell vor:

- [...] admissibilité au degré scolaire correspondant à l'âge de l'enfant;*
 – *promotion souple durant deux ans au moins lorsque les insuffisances affectent les disciplines du français;*
 – *organisation de leçons de soutien et d'études surveillées.*

(Département de l'Instruction Publique 1995, 10)⁵

Die neu eingewanderten Kinder werden, sofern die Umstände es zulassen, sofort in eine Regelklasse integriert. Diese Lösung wird zum Beispiel in der Stadt La Chaux-de-Fonds bevorzugt. Ein interviewter Schulleiter erklärte die Praxis mit folgenden Worten:

Es ist eine Totalimmersion. Man gibt dem Kind einen intensiven Sprachkurs von zwei-drei Wochenlektionen, der von ausgebildeten Lehrkräften

⁵ Zulassung zur Klasse, die dem Alter des Kindes entspricht; flexible Promotion während zweier Jahre, wenn die Defizite auf die sprachbezogenen Fächer zurückzuführen sind; Organisation von Stützunterricht und Aufgabenhilfe.

erteilt wird. Dazu wird das Kind vorübergehend aus der Klasse geholt [...]. Natürlich wurde der Lehrkörper dahingehend sensibilisiert, dass es notwendig ist, einen sozialen Rahmen aufzubauen, damit die anderen auf das neue Kind zugehen.

Bei grossem Zustrom von Kindern aus dem Ausland, und vor allem wenn sie nur unzureichend alphabetisiert sind, kann es jedoch vorkommen, dass die Gemeinde doch „classes d'accueil“ (Aufnahmeklassen) einrichtet und somit dem kantonalen (und dem eidgenössischen) Grundsatz der sofortigen Integration in eine Regelklasse widerspricht. Diese Tendenz ist nach Auskunft eines Vertreters der kantonalen Behörde steigend und wird mit dem fragwürdigen Begriff der veränderten „Qualität“ der neuen Migration begründet:

Wenn man eine sozio-ökonomische Analyse macht, dann sieht man, die Kinder, die in einer „classe de développement“ sind, kommen meistens aus sehr benachteiligten Milieus [...]. Vor zehn Jahren war es auch so, aber die Einwanderung vor zehn Jahren, das war das Ende der Spanier und der Beginn der Portugiesen. Die spanischen Schüler haben sich in der Neuenburger Schule unglaublich gut assimiliert, und es gibt in diesem Volk einen Willen, einen Stolz [...], einen Erfolgswillen. Im übrigen sind viele unserer Spanier hier Ärzte, Kaderleute [...]. Was wir in den letzten fünf Jahren erlebt haben, ist eine Aufsplitterung der Migration in 20–30 Nationalitäten. Wir haben Somalier, Bosnier, Äthiopier, [...] wir haben nicht mehr die gleichen, homogenen Familienmilieus, die wir vor zehn Jahren in der nicht frankophonen Gemeinschaft hatten. Das ist meine Erklärung.

Der Rahmenlehrplan der Primarschule der französischsprachigen Kantone erwähnt lediglich die sprachlichen Aspekte der Schulung der „élèves non francophones“. Deren Fähigkeiten und Kenntnisse in der jeweiligen Herkunftssprache sollen bei der Evaluation der Französischkenntnisse positiv bewertet und allfällige Schwierigkeiten beim Erwerb des Französischen mitberücksichtigt werden. Auf die Möglichkeit, Sprachvergleiche anzustellen, wird hingewiesen (GRAP 1989).

Die offiziellen Empfehlungen unterstreichen die Bedeutung der Familiensprachen der eingewanderten Kinder und raten zum Besuch der „Cours de langues et cultures d'origine“ (LCO). Die Begründung dafür lautet:

L'importance donnée à la langue maternelle est décisive pour le bien-être de la famille. Il faut qu'en s'intégrant dans le pays d'accueil, les

migrants puissent garder leurs habitudes, leur tempérament et leur langue, celle du coeur.

(Département de l'Instruction Publique 1992)⁶

Der Kanton Neuenburg lässt eine explizite Strategie der schulischen Integration erkennen. Diese äussert sich in einer vorwiegend integrierenden Einschulungspraxis und in der betont wohlwollenden Behandlung der Familiensprachen. Die integrative Ausrichtung der schulischen Integration der Kinder von eingewanderten Familien muss in dreierlei Hinsicht in einen grösseren Rahmen gestellt werden.

Das Schulsystem selbst ist *erstens* auf die Integration von auffälligen Kindern ausgerichtet. Es kennt – im Gegensatz zu Basel-Stadt – ein nur schwach ausgebautes Sonderschulwesen und pflegt eher ambulante Formen der heilpädagogischen Unterstützung.

Der Kanton Neuenburg zeigt *zweitens* grosse Aufgeschlossenheit für das Thema der Mehrsprachigkeit in der Bildung, wie etwa aus den zahlreichen Publikationen des *Institut Romand de Recherche et Documentation Pédagogiques* hervorgeht (de Goumoëns 1995). Die Behörden geben sich ausdrücklich offen für die Bedürfnisse der eingewanderten Minderheiten, indem sie in Broschüren offiziell die Bedeutung der Familiensprachen hervorheben, die Eltern ermutigen, ihre Kinder in Kurse zu schicken, und indem sie Formen der interkulturellen Erziehung propagieren. Gleichzeitig wird versucht, den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (der ab dem 4. Schuljahr erteilt wird) unter dem Aspekt der positiven Wertung von Mehrsprachigkeit umzugestalten, indem neue Methoden erprobt werden und das Problem einer besseren Qualifikation der Lehrkräfte zur Diskussion steht. Ein politischer Wille zur positiven Reaktion auf die facettenreiche Multikulturalität in der Schule ist erkennbar.

Drittens ist die schulische Integration ein Aspekt der affirmativen Integrationspolitik des Kantons Neuenburg. Dieser Kanton gewährt seit 1848 den nichtschweizerischen Einwohnern das Stimmrecht in kommunalen Angelegenheiten. Auf kantonaler Ebene, in einigen Städten – zum Beispiel Neuenburg und La Chaux-de-Fonds – auch auf kommunaler Ebene, existieren Kommissionen zur Integration der Migranten, die sich auch der schulischen Fragen annehmen.

6 Die Bedeutung, die der Muttersprache zugestanden wird, ist für das Wohlbefinden der Familie entscheidend. Wenn sie sich in das Aufnahmeland integrieren, müssen die Migranten ihre Gewohnheiten beibehalten können sowie ihr Temperament und ihre Sprache, die Sprache des Herzens.

Die Behörden des Kantons Neuenburg äusserten sich in den Interviews im schweizerischen Vergleich auffallend aufgeschlossen in bezug auf die Integration der Eingewanderten in Gesellschaft und Schule. Aus Sicht einer Zeitung der Deutschschweiz pflegt der Kanton Neuenburg einen „sorgfältigen Umgang mit Ausländern“ (Basler Zeitung 27.6.1996). Der politisch bedeutendste Ausdruck dieser konsequenten Sorgfalt ist, dass das Parlament des Kantons Neuenburg als bis dahin einzige kantonale Instanz im Jahre 1996 über ein Migrationsgesetz zu befinden hatte (Rondo 2/1996). Ein Hauptziel dieses Gesetzes ist die Förderung der Integration. Die öffentlichen Institutionen scheuen sich nicht, in ihren Dokumenten eine Integrationsstrategie darzulegen und einen direktiven Stil zu pflegen, wie etwa auch aus den kantonalen Richtlinien zur Schulung von Migrationskindern hervorgeht: „Les écoles doivent“ (die Schulen müssen) ist der einleitende Satz zu einer Reihe von Vorschriften (Département de l'Instruction Publique 1995, 10).

Im Kanton Neuenburg haben sich die Einwanderungsflüsse – wie in anderen Kantonen auch – hinsichtlich der Zusammensetzung signifikant verändert. Die Aussagen der Schulbehördenvertreter und die Zunahme der Zahl von Anpassungsklassen lassen jedoch befürchten, dass der Versuchung der Separation von eingewanderten Schülern, die als wenig leistungsfähig deklariert werden, zunehmend nachgegeben wird. Die früheren Einwanderergemeinschaften werden idealisiert, und die qualitativ als „anders“ taxierte neue Migration liefert die Rechtfertigung für diese Art von Massnahme, die genau betrachtet eine Übertretung der kantonalen Normen ist.

3.3 *Der Kanton Tessin: Integration der soziokulturellen Heterogenität als öffentliches, Pflege der Sprachenvielfalt als privates Anliegen*

Der italienischsprachige Kanton Tessin, ebenso wie Basel-Stadt und Neuenburg ein Grenzkanton, zählt rund 280'000 Einwohner. Die Bevölkerung mit einer anderen als der schweizerischen Staatsangehörigkeit bestand Ende 1995 aus 81'510 Personen oder 26,8 Prozent der Gesamtbevölkerung des Kantons (Bundesamt für Ausländerfragen 1995).

Die Schulen des Kantons Tessin weisen gesamtschweizerisch einen der höchsten Anteile von Schülern mit einem Migrationshintergrund auf. Im Schuljahr 1994/95 galten 7'741 Schüler (28,9 Prozent des Gesamtbestandes) in der obligatorischen Schule als „ausländisch“. Im Vergleich zum Schuljahr 1985/86 (8'229 oder 27,3 Prozent) ist der Anteil absolut etwas gesunken und prozentual nur leicht gestiegen. Im Kanton Tessin hat der Unterschied zwischen „ausländisch“ und „fremdsprachig“ für die Interpretation der Schulstatistiken eine weit grössere Bedeutung als in den deutsch- und den französischsprachigen

Kantonen. Solange die Schüler mit einem Migrationshintergrund mehrheitlich italienische Staatsangehörige waren, hatte Migration für die Schule kaum Folgen. Es ergab sich kein Problem der Fremdsprachigkeit oder höchstens ein geringes, wenn Kinder aus Süditalien vom Standarditalienischen und vom Tessiner Dialekt stark abweichende Varietäten sprachen. Im Laufe eines Jahrzehnts ist jedoch der Anteil der Schüler italienischer Herkunft ständig gesunken, nämlich von 6'857 auf 4'024, das entspricht rund 40 Prozent. Die Anzahl der Schüler aus Spanien pendelte sich ab 1986/87 um die 200 pro Schuljahr ein. Kinder aus Ex-Jugoslawien waren im Schuljahr 1985/86 keine registriert. Sie erschienen erstmals im Schuljahr 1986/87, wurden jedes Jahr zahlreicher, wobei eine bedeutende Zunahme im Schuljahr 1992/93 erfolgte. Im Schuljahr 1994/95 besuchten 1'797 Schüler aus dem ehemaligen Jugoslawien die obligatorische Schule im Kanton Tessin. Weitere Zunahmen betrafen vor allem Herkunftsländer wie die Türkei und Portugal. Die Palette der „übrigen“ Länder ist sehr umfangreich. In den Schuljahren 1990/91 bis 1994/95 wurden insgesamt 1'592 neu eingereiste Kinder aus 46 Ländern in die Primarschule eingeschult.

Im Schuljahr 1985/86 hatten 21,7 Prozent der Primarschüler die italienische Staatsangehörigkeit; nur 4,6 Prozent hatten eine andere nichtschweizerische Staatsangehörigkeit. Im Schuljahr 1994/95 war das Verhältnis 13,8 Prozent (italienische Staatsangehörigkeit) zu 15,5 Prozent (andere nichtschweizerische Staatsangehörigkeiten).

Auf der Sekundarstufe I war die Entwicklung ähnlich, aber die Auswirkungen sind noch nicht so ausgeprägt. Im Schuljahr 1985/86 waren die Anteile 24 Prozent (italienische Staatsangehörigkeit) und 3,4 Prozent (andere nichtschweizerische Staatsangehörigkeiten); im Schuljahr 1994/95 sind die Anteile 16,4 Prozent (italienische Staatsangehörigkeit) und 11,6 Prozent (andere nichtschweizerische Staatsangehörigkeiten).

Eine Betrachtung nach dem Kriterium der Familiensprache bestätigt diesen Trend. Italienisch war im Schuljahr 1985/86 für 85,1 Prozent der Schüler der öffentlichen Primarschulen die Familiensprache. Im Schuljahr 1994/95 ist der Anteil der Italienischsprechenden auf 78 Prozent gesunken. Die spektakulärsten Zunahmen erfuhren die Sprachen Serbisch/Kroatisch/Slowenisch von 0,4 Prozent auf 7 Prozent.

Auf der Sekundarstufe I sank der Anteil der Italienischsprachigen von 92,2 Prozent im Schuljahr 1985/86 auf 84,5 Prozent (Schuljahr 1994/95). Die Sprachen Serbisch/Kroatisch/Slowenisch stiegen von 0,2 auf 3,7 Prozent. Die Zuweisung der alloglotten Schüler zu den Schulen mit Grundansprüchen muss im Kanton Tessin unter anderen Voraussetzungen als in den Kantonen Basel-

Stadt und Neuenburg betrachtet werden. Das Tessiner Schulsystem kennt ein reformiertes System der Sekundarstufe I, das auf dem Grundsatz der Integration basiert und dabei Formen der Differenzierung von Schulniveaus kennt. Diese Formen der Differenzierung wurden seit Inkrafttreten der Reform verschiedene Male angepasst, so dass ein diachroner Vergleich keinen Sinn macht. Im Schuljahr 1994/95 besuchten 1,2 Prozent der Schüler schweizerischer Staatsangehörigkeit, aber 4,6 Prozent (also fast viermal soviel) der Schüler nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit auf der Sekundarstufe I eine Schule mit Grundansprüchen.

Im Schuljahr besuchten in der obligatorischen Schule 1,5 Prozent der Kinder schweizerischer Staatsangehörigkeit und 2,4 Prozent der Kinder nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit Klassen mit besonderem Lehrplan. Dieser sehr geringe Anteil lässt sich kaum mit dem der anderen Kantone vergleichen. Hier sind keine Anpassungsklassen für Fremdsprachige enthalten, da das Tessin solche Klassen nicht kennt. Der prozentuale Anteil ist bei Nichtschweizern in einem Jahrzehnt etwas bedeutender als bei Schweizern angestiegen, nämlich von 1,8 auf 2,4 Prozent. Daraus lässt sich schliessen, dass der Zustrom von fremdsprachigen Kindern für die Regelschule zunehmend als Sonderfall wahrgenommen worden ist.

Um das Ausmass und die Qualität der Mehrsprachigkeit in den Tessiner Schulen richtig einzuschätzen, muss auch die Binnenmigration in Betracht gezogen werden. In einigen Gemeinden haben sich zahlreiche Familien aus der Deutschschweiz „mit neo-ruralen Einstellungen“ (Dipartimento dell'istruzione e della cultura 1992, 24) niedergelassen. Zu den Deutschsprachigen gehören auch Kinder deutscher Eltern. Im Schuljahr 1994/95 zählte die öffentliche Primarschule 5,5 Prozent, die Sekundarstufe I 4,6 Prozent deutschsprachige Schüler. Diese Sprachgruppe stammt im Gegensatz zu den anderen Alloglotten mehrheitlich aus ökonomisch oder zumindest bildungsmässig privilegierteren Verhältnissen. Deren Integrationsproblematik weist im Vergleich zu Arbeits- oder Fluchtmigranten also wieder andere Züge auf. Eine qualitative Untersuchung (Bianconi, Moretti 1994) berichtet denn auch über mangelnde soziale Kontakte zwischen italienisch- und deutschsprachigen Personen in den Gebieten, in denen letztere ethnische Kolonien gebildet haben.

Die Integration der Migrationskinder wird erst seit 1994 in offiziellen Dokumenten erwähnt. So legt das Reglement über die Kurse in italienischer Sprache und über die Integrationsmassnahmen fest:

I corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione sono organizzate nell'intento di favorire un'adeguata padronanza della lingua italiana e

*l'integrazione di allievi di altra lingua (in seguito definiti allievi alloglotti)
nel nostro contesto sociale e culturale.*

(Consiglio di Stato del Cantone Ticino 1994)⁷

Der Erwerb der italienischen Sprache wird durch Zusatzkurse unterstützt. Diese Kurse werden von eigens dazu ernannten Lehrkräften erteilt, den „docenti di lingua e di integrazione scolastica“ (Lehrkräfte für Sprache und schulische Integration). Der Schüler besucht von Anfang an die dem Alter entsprechende Regelklasse und belegt eine von Fall zu Fall festgelegte Anzahl von Italienischstunden im Rahmen des normalen Stundenplans. Dieser Zusatzunterricht kann während höchstens zwei Jahren in Anspruch genommen werden. Laut dem Reglement muss die für die Integration zuständige Lehrperson auch Aufgaben im Rahmen der „iniziativa di educazione interculturale“ wahrnehmen und Kontakte im ausserschulischen Bereich pflegen, die sonst in den Bereich einer Sozialarbeiterin oder eines Sozialarbeiters fallen.

Der Unterricht in den Sprachen der Migration wird in diesem Reglement nicht erwähnt. Eine in mehrere Sprachen übersetzte Broschüre für die Eltern weist auf die Möglichkeit hin, einen solchen Unterricht zu besuchen. Anders als im Kanton Neuchâtel und ähnlich wie in Basel-Stadt wird der Unterricht nicht speziell empfohlen.

Der Lehrplan des Kantons Tessin für die Primarschule wurde vor Einsetzen der nichtitalophonen Einwanderung erlassen und enthält daher keine Hinweise auf Migration. Trotzdem vermittelt er Impulse für einen Unterricht, welcher den Respekt vor der Vielfalt der Lebensformen und der Sprachen fördert (Consiglio di Stato del Cantone Ticino 1984).

Der Kanton Tessin kennt ein betont integratives Schulsystem. Mitte der siebziger Jahre wurden zwei Reformen verwirklicht, deren Leitgedanken der Abbau früher Selektionsmechanismen und die Kompensation sozialer und individueller Unterschiede waren. So wurde die vierjährige Sekundarstufe I, die „scuola media“, eingerichtet, in welcher – ähnlich wie in der italienischen „scuola media unica“ – auf die frühere Aufteilung in zwei Schulzüge verzichtet wurde. Etwa zur gleichen Zeit wurden die „classi parallele“ (ein beschönigender Terminus für die Sonderklassen) aufgehoben. Nur Kinder mit schwersten Behinderungen sollten fortan in speziellen Klassen oder Instituten unterrichtet werden. Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen werden in den Regelklassen unterrichtet und können vom „sostegno pedagogico“, einer Form ambulanten Heilpädagogik, unterstützt und begleitet werden. Insgesamt pflegt das

7 Die Kurse in italienischer Sprache und die Integrationsaktivitäten werden mit dem Ziel organisiert, eine angemessene Kenntnis der italienischen Sprache und die Eingliederung fremdsprachiger Schüler in unser soziales und kulturelles Gefüge zu fördern.

Tessiner Schulsystem eine „pedagogia delle differenze“, die ein Vertreter der kantonalen Schulbehörde im Interview so charakterisierte:

[...] dieser Begriff der Pädagogik der Unterschiede ist natürlich nicht nur mit dem Thema der Migration verknüpft, sondern es ist ein allgemeiner Begriff, der auf Unterschiede körperlicher, psychischer, mentaler, sozialer Art sowie im Bereich der Fähigkeiten anspielt. Also eine Pädagogik der individuellen Rhythmen und Unterschiede im Gegensatz zu einer Tendenz, alle Lernvorgänge auf ein Lernziel hin zu vereinheitlichen. Aber ich muss zugeben: Das ist die Zielrichtung der Institution, die Leitidee, die wir immer wieder den Lehrkräften mitgeben; in der Schulpraxis kann man nicht sagen, dass alles in diesem Sinne funktioniert.

Die so verstandene Pädagogik der Unterschiede äussert sich im schulischen Alltag in der selbstverständlichen Anwendung des binnendifferenzierten Unterrichts. In rund zwanzig Jahren konnte sich eine pädagogische Tradition konsolidieren, die es – dies sagten die interviewten Personen – den Lehrkräften ermöglicht, auch die sprachlichen und kulturellen Unterschiede als Facetten der sonst auch vorhandenen Unterschiede wahrzunehmen und als solche zu benennen. Sondermassnahmen für neu eingewanderte Schüler erscheinen aus dieser Optik weniger zwingend als anderswo, ja sie stünden im Widerspruch zur Gesamtausrichtung der Schule. Die Tessiner Schule erscheint nicht besonders offen für die Förderung der Mehrsprachigkeit. Einzig der Französischunterricht, der bereits in der dritten Klasse einsetzt, genießt eine hohe Akzeptanz. Dies hat aber nicht zur Folge, dass die Migrationssprachen (wozu auch Deutsch und Schwyzertüütsch gehören) das Curriculum der öffentlichen Schule anreichern.

Den Hintergrund der gesellschaftlichen Integration der Migranten charakterisierte ein Vertreter der Schulbehörde im Interview folgendermassen:

Ich denke, dass die Art, sich die Welt vorzustellen, d. h. die kulturelle Geschichte einer Bevölkerung, wie sie das Tessin hat, [...] ständig durchkreuzt von verschiedenen Ethnien, Sprachen, Arten, Mentalitäten, [...] ja, dieser Zustand der fortwährenden Auseinandersetzung und des immer Minderheitseins im Verhältnis zu Anderen, das alles erklärt vielleicht diese natürliche Toleranz gegenüber anderen Menschen.

Im Jahre 1994 wurde die Bildung einer *Commissione cantonale di coordinamento* beschlossen, deren Aufgaben im Reglement zur schulischen Integration der fremdsprachigen Schüler festgelegt wurden (Consiglio di Stato del Cantone Ticino 1994). Der Kanton Tessin unterhält zudem eine *Commissione di lavoro per i problemi degli stranieri* (Arbeitskommission für die Probleme der Aus-

länder). Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Kanton zumindest den Erklärungen zufolge versucht, eine konsistente institutionelle Politik der Integration im schulischen und im gesellschaftlichen Bereich zu fördern und zu verwirklichen, wobei die problematischen Aspekte des Zusammenlebens im Diskurs der Institutionen weniger betont werden als der Versuch, zu integrieren.

3.4 *Regionale Spezifität, grenzüberschreitende kulturelle Affinität, Determinanten der schulischen Integration*

Zwei der hier beschriebenen Kantone – Basel-Stadt und Neuenburg – entfalten namentlich in der Schule nicht oder nur in sehr beschränktem Ausmass Wege des Umgangs mit der Migration, die man lückenlos als für die jeweilige Sprach- und Kulturregion „typisch“ bezeichnen könnte. Damit soll hier ausgedrückt werden, dass eine (zwar verführerische) Hypothese, wonach jede schweizerische Sprachregion eine eigene, geschlossene, kulturell bedingte Logik des Umgangs mit Migration und mit der Vielfalt der Sprachen und der Kulturen an den Tag legt, nur teilweise und mit zahlreichen Präzisierungen und Nuancierungen bestätigt werden kann. Immerhin kann festgehalten werden, dass die Diskurse der Kantone der Deutschschweiz in ihren Grundausrichtungen viel gemeinsam haben mit denen, die sich im deutschen Sprachraum manifestieren. Man denke vor allem an das Sonderschulwesen, das sowohl in der Deutschschweiz als auch in Deutschland eine überdurchschnittliche und steigende Quote von „Ausländerkindern“ aufnimmt, sowie an die Dominanz der dreigliedrigen, frühbeginnenden Sekundarstufe I. Die Ähnlichkeiten zwischen dem Tessiner und dem italienischen System, sei es hinsichtlich der allgemeinen Struktur (Verzicht auf Sonderklassen und einheitliche Sekundarstufe I), sei es hinsichtlich des Verzichts auf spezifische, getrennte Strukturen für eingewanderte Kinder, sind ebenfalls bemerkenswert. Die Neuenburger Schule hat, ähnlich wie die französische, das Sonderschulwesen dezimiert und die Oberstufe mit ähnlichen Durchlässigkeitsdispositiven versehen. Insofern kann von gewissen kulturellen Affinitäten zwischen den Schulsystemen der Sprachregionen und denen der Nachbarländer gesprochen werden.

Es sind verschiedene Kategorien von Faktoren, die dazu führen, dass ein kantonaler Diskurs über Migration in der Schule die eine oder die andere Gestalt annimmt. Dazu gehören vor allem:

- *Erstens* die allgemeine Ausrichtung und die Strukturen, die dem Schulsystem zugrundeliegen, genauer: die Dispositive zur Eingliederung oder zur Ausgrenzung und speziellen Behandlung von Unterschieden sozialer, sprachlicher, kultureller, kognitiver und charakterlicher Art. Es sind dies

schulsysteminterne Faktoren „ersten Grades“, die das routinemässige Funktionieren der Schule und die schulische Laufbahn am direktesten bestimmen.

- *Zweitens* die gesetzlichen, die politischen und die personellen Möglichkeiten, in der Schule für neue Aufgaben neue Strategien zu entwickeln. Es sind dies schulsysteminterne Faktoren „zweiten Grades“, welche die Dynamik der pädagogischen Innovation und der Schulreform bedingen und steuern.
- *Drittens* das Bestehen oder das Fehlen eines ausdrücklichen, verbindlichen Konzeptes sowie geeigneter Normen und Strukturen zur Integration der eingewanderten Bevölkerung. Es sind dies schulsystemexterne, gesellschaftliche und politische Faktoren.

Die Untersuchung, die hier nur in einem kleinen Ausschnitt vorgestellt werden konnte, hat das komplexe Gefüge erhellt, wonach die Reaktionen der Schulsysteme auf die Migration einerseits von kulturell geprägten pädagogischen Traditionen geformt werden, andererseits aber auch die Konzepte der ausserschulischen öffentlichen Institutionen der jeweiligen Gesellschaft zur Migration widerspiegeln. Diese Konzepte unterliegen wiederum auch regional und kulturell verschiedenen Ausprägungen. In der lateinischen Schweiz wird eine direktivere und weniger problembetonende Integrationspolitik formuliert als in der Deutschschweiz, so als ob die Behörden sich weniger vor potentiellen fremdenfeindlichen Reaktionen (die in diesen Sprachregionen ebenso vorhanden sind wie in der Deutschschweiz) einschüchtern liessen. Die interviewten Personen legten in Neuenburg wie im Tessin Wert darauf, die Toleranztradition ihrer Region hervorzuheben und Interpretationen für ihre Auswirkungen auf die schulische und gesellschaftliche Integration der Migranten anzubieten. Im Gegensatz dazu fallen die defizit- und konfliktbetonenden Äusserungen der befragten Personen in der Deutschschweiz auf.

Selbst wenn die Bildung von „Kommissionen“ für die schweizerische politische Kultur charakteristisch ist und daher quer über die Sprachregionen anzutreffen ist, kann in der Substanz kaum von einem einheitlichen helvetischen Habitus hinsichtlich der Integration von fremdsprachigen, auswärtigen Kindern und Erwachsenen gesprochen werden.

4. Multikulturelle Schulen in der Schweiz: Der Widerspruch sich verschärfender Separation trotz integrativer Schulreformen

Im grossen und ganzen zeichnet sich das Jahrzehnt 1986–1995, was die Reaktion der schweizerischen Grundschulen auf die sprachliche und soziokulturelle Heterogenität betrifft, durch *vier Tendenzen* aus, die – zusammen betrachtet – einen Widerspruch ergeben. Dieser kann zunächst in der folgenden Formel zusammengefasst werden: Trotz fortschreitender integrativer Schulreformen und ungeachtet des offiziellen Integrationsprogramms für Migrantenkinder hat sich die Separation zwischen eingewanderten und Schweizer Schülern in mancher Hinsicht verschärft.

Die *erste Tendenz* ist der schleichende Übergang vom Prinzip der Integration zu dem der Separation aufgrund des Merkmals „Fremdsprachigkeit“, das meistens mit dem Merkmal „ethnische Zugehörigkeit“ zusammenfällt. Dazu gehören wiederum drei Phänomene:

- (a) In allen Kantonen sind *allochthone Kinder im Vergleich zu autochthonen Kindern in Schulen mit besonderem Lehrplan übervertreten, wo bei der Anteil regional stark variiert*. Dies lässt den Schluss zu, dass Sprachschwierigkeiten sowie Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten, die mit der Migration verknüpft sind, häufig gleich diagnostiziert und behandelt werden wie die Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die teilweise aus anderen Gründen bei autochthonen Kindern auftreten. Es liegt die Vermutung nahe, dass das schulische und paraschulische Personal im allgemeinen nur ungenügend über die sprachlichen, psychologischen, kulturellen und sozialen Hintergründe, welche das Verhalten, die Lernbereitschaft und die Leistungen eines eingewanderten Kindes beeinflussen, aufgeklärt ist. Fremdsprachigkeit oder unvollkommene Zweisprachigkeit werden mit Behinderung verwechselt, indem das Wissen in der Familiensprache ignoriert oder gar als Lernhindernis betrachtet wird. Reaktionen der Kinder auf die Folgen von Auswanderung, eventuell von traumatisierender Flucht, Kulturschock und damit verknüpften Phänomenen, werden ebenfalls als pathologisch eingestuft, anstatt dass sie als vorübergehende Anpassungsschwierigkeiten eingeschätzt würden. Die Sonderklasse erscheint dann als die bequeme „Lösung“ und wird, da Angebote im Überfluss vorhanden sind, auch angewendet.
- (b) Im Zeitraum von 1985/86 bis 1994/95 wurde die *Öffnung der Schere zwischen autochthonen und allochthonen Kindern grösser und nicht etwa kleiner* – wie dank verbesserter Fördermassnahmen oder etwa für italienische Kinder dank längerem Aufenthalt in der Schweiz hätte erwartet werden können. Vor allem Kinder und Jugendliche aus der Türkei und aus Ex-

Jugoslawien sind in „Schulen mit besonderem Lehrplan“ stark vertreten. Mit anderen Worten: Dem Anspruch, die Integration zu fördern, der vor allem in den Empfehlungen der EDK zur Schulung fremdsprachiger Kinder von 1972 bis 1991 mit Nachdruck verkündet wird, steht die zunehmende Tendenz gegenüber, Kinder mit einem Migrationshintergrund separiert einzuschulen und zu schulen.

- (c) Die *kantonal sehr unterschiedliche Situation der allochthonen Schüler in den Klassen mit besonderem Lehrplan* ist ein Indikator für zwei Sachverhalte. Zum einen zeigen diese Unterschiede, dass die Anderssprachigkeit und der Migrationshintergrund, also Elemente der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, je nach „Doktrin“ des jeweiligen kantonalen Schulsystems unterschiedlich aufgefasst werden. Daher werden in einigen Kantonen solche Merkmale häufiger als in anderen als Gründe für die Einweisung in Sonderklassen des Typs „Anpassung“ und in Sonderklassen heilpädagogischer Ausrichtung angesehen. Zum anderen zeigen die kantonalen Unterschiede, dass die Kriterien für den Umgang mit Kindern, die von einer idealen Norm abweichen (oder anders betrachtet: die Kriterien für die Definition von Normalität) von Kanton zu Kanton stark abweichen. Es kann also auf keine einheitlichen, „objektiven“ Kriterien für eine Sonderklassenindikation zurückgegriffen werden. Diese Unterschiede innerhalb der Schweiz erzeugen diametral verschiedene Auffassungen über die Integration der verschiedenen Formen von Andersheit, welche die Heterogenität einer Klasse ausmachen. Am einen Ende der Skala befindet sich der Kanton Basel-Stadt (gefolgt vom Kanton Zürich) mit hohen Zahlen im Sonderschulwesen, die auf eine ausgeprägtere Tendenz zur Separation schliessen lassen. Am anderen Ende befindet sich der Kanton Tessin (gefolgt vom Kanton Jura) mit sehr niedrigen Anteilen im Sonderschulwesen, die auf eine ausgeprägtere Tendenz zur Integration schliessen lassen.

Die *zweite Tendenz* ist die wachsende Akzeptanz der *interkulturellen Idee* in bildungspolitischen Dokumenten. Die EDK (seit 1985) und einige Kantone (seit Anfang der neunziger Jahre) übernehmen in Empfehlungen, Richtlinien und Reglementen Begriffe und pädagogische Ziele, die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit Mitte der siebziger Jahre vorgeschlagen werden. Die meisten Lehrpläne in der Deutschschweiz (allerdings keiner in der übrigen Schweiz) haben – ebenfalls Anfang der neunziger Jahre – mehr oder weniger ausführlich das Thema der Migration und/oder interkulturelle Ansätze aufgenommen. Wenn diese zweite Tendenz mit der ersten verglichen wird, so wird eine Ungereimtheit sichtbar: Die bildungspolitische Doktrin empfiehlt eine Pädagogik der Integration des kulturell „Andersartigen“, in manchen Formulierungen gar der „soziokulturellen“ Heterogenität und der positiven Auseinandersetzung damit, aber in der Praxis überwiegt eine negative,

pathologisierende Perzeption der Andersartigkeit und eine in der Deutschschweiz hohe Akzeptanz der Formen, die diese abspalten und an Spezialisten delegieren.

Die *dritte Tendenz* ist die tiefgreifende Umgestaltung der obligatorischen Schule in mehreren Kantonen, insbesondere aber in der Deutschschweiz der achtziger und neunziger Jahre (Mayer 1994). Wenn die Leitidee, welche die EDK im Dossier „Perspektiven für die Sekundarstufe I“ (EDK 1995a) Anklang findet, ist die integrierte Sekundarstufe I nach dem im Tessin und in der Westschweiz bekannten Vorbild auf die ganze Schweiz auszudehnen. Diese Umgestaltung berührt Aspekte, die im Hinblick auf die Integration migrationsbedingter Heterogenität von grosser Bedeutung sein können. Dazu gehören der Zeitpunkt und die Art der Selektion, die Methode der Leistungsbewertung, die Organisation des Sonderschulwesens, die Inhalte der Lehrpläne, die Unterrichtsmethoden und die Struktur der Grundausbildung der Lehrkräfte. Am Beispiel des Kantons Basel-Stadt (Bern und Zürich wären ebenso geeignet) kann gezeigt werden, dass die Anfang der neunziger Jahre durchgeführte Reform der Volksschule teilweise veränderte Voraussetzungen für die Schulung in multikulturellen Verhältnissen schafft. Diese Schulsysteme wurden dahingehend reformiert, dass Kinder im Alter zwischen 11 und 14 sowie deren Lehrkräfte erstmals eine starke soziale Durchmischung, die in der Primarschule sonst normal ist, erleben. Vor allem die Lehrkräfte, die während ihrer Ausbildung auf das Unterrichten im alten dreigliedrigen System vorbereitet worden waren, sind mit vielschichtigeren Aufgaben als zuvor konfrontiert. Die starke soziale Heterogenität kreuzt sich mit dem Übergang zu reformpädagogisch inspirierten Methoden (Binnendifferenzierung oder Individualisierung, erweiterte Lernformen) und mit dem plötzlichen Anstieg des Anteils allochthoner Kinder, da die früher bereits nach dem vierten oder fünften Schuljahr stattfindende Zuweisung zu weiterführenden (vorwiegend von Schweizer Kindern aus besser situierten Familien besuchten) oder weniger anspruchsvollen (vorwiegend von eingewanderten Kindern aus minderprivilegierten Verhältnissen besuchten) Schulen zunächst ausbleibt und um einige Jahre hinausgezögert wird. Unter diesen Umständen wird die Aufnahme von neu zugezogenen Schülern (oder auch die verstärkte Präsenz von in der Schweiz geborenen Migrationskindern) von vielen Lehrkräften nicht als Bereicherung, wie es die offiziellen Dokumente darstellen, sondern als zusätzliche Last erlebt. So konnte es vorkommen, dass ein Schulleiter sich veranlasst fühlte, an einer öffentlichen Podiumsdiskussion klarzustellen, „dass fremdsprachig nicht gleichbedeutend mit schlecht oder weniger intelligent sei“; andere Redner gaben zu bedenken, die Chancengleichheit sei durch eine zu frühe Integration von Fremdsprachigen gefährdet (Basler Zeitung 25.6.1996). Integrative Reformen *per se* vermögen zunächst nicht, neben der sozialen auch die kulturelle und die sprachliche Heterogenität,

die namentlich im Sekundarbereich als „plötzlich“ auftretend empfunden wird, in der Schule selbstverständlich erscheinen zu lassen und zu fördern. Zusätzliche, spezifische Überlegungen und Schritte sind dazu notwendig.

Der Kanton Tessin hat bereits zu einem früheren Zeitpunkt die Sekundarstufe I reformiert und unterhält ein auf das Minimum reduziertes System der Schulen mit besonderem Lehrplan. Dieser Kanton kann daher auf eine längere Erfahrung mit der sozialen und kulturellen Heterogenität zurückblicken; die sprachliche Heterogenität wurde erst gegen Ende der achtziger Jahre zu einem deutlich wahrgenommenen Phänomen. Dies erklärt mindestens teilweise den Umstand, dass die Äusserungen der Lehrkräfte wie der behördlichen Verantwortlichen in bezug auf die Möglichkeiten, im Klassenverband mit Heterogenität umzugehen, bei weitem gelassener als in der Deutschschweiz klingen. Der Kanton Neuenburg, ebenfalls seit längerer Zeit eher einer integrativen Pädagogik verpflichtet, repräsentiert in dieser Studie ebenfalls die eher „entspannte“ Variante des Umgangs mit der infolge der Migration deutlicher gewordenen Heterogenität. Einige Anzeichen weisen jedoch darauf hin, dass diese Strategie nicht unproblematisch ist. Sie wird in Frage gestellt, wenn zum Beispiel in den Städten vermehrt Aufnahmeklassen eröffnet werden.

Die *vierte Tendenz* bezieht sich auf die *Förderung der Zwei- und der Mehrsprachigkeit* in der Grundschule. Die offizielle Bildungspolitik befürwortet eine solche Öffnung und schlägt so einen EU-konformen Tenor ein. Die Akzeptanz dieses Gedankens ist je nach Kanton unterschiedlich. In frankophonen und in zweisprachigen Kantonen erfolgt die Einführung einer ersten Fremdsprache früher als in deutschsprachigen Kantonen. Zudem finden sich in den ersteren verschiedene Formen der Förderung von Mehrsprachigkeit, sei es in Form von zweisprachiger Schulung, sei es in Form von eher spielerischen Modellen des Typs „Eveil aux langues“. In mehreren deutschsprachigen Kantonen erfolgt die Einführung des Französischen erst im fünften (so in Basel-Stadt), im Aargau gar im sechsten Schuljahr. Darin äussert sich eine weitverbreitete misstrauische Einstellung zur Frage des frühen Erwerbs einer Fremdsprache. Über Modelle des Typs „Begegnung mit Sprachen“ in der Primarschule ist in der Deutschschweiz nichts bekannt. Dagegen ist dieses Modell seit Anfang der neunziger Jahre in Westdeutschland hoch in Kurs; es wurde im Rahmen dieser Untersuchung in der Fallstudie über Nordrhein-Westfalen beschrieben.

Fast allen Kantonen ist aber gemeinsam, dass die allfällige Förderung der Mehrsprachigkeit stillschweigend eine Trennung zwischen Landes- und Migrationssprachen vornimmt. Kantone, die sich in bezug auf die Förderung der Mehrsprachigkeit aufgeschlossen zeigen, sind nicht notwendigerweise auch für die Förderung der Migrationssprachen. Besonders deutlich erscheint diese

Diskrepanz im Kanton Tessin, wo der Französischunterricht in der dritten Klasse beginnt, aber ein Unterricht in Migrationssprachen nur als Privatangebot zugelassen ist. Umgekehrt ist es in Basel-Stadt unter Umständen möglich, mehrere Migrationssprachen zu unterrichten, obwohl der frühe Erwerb einer Fremdsprache in der Primarschule nicht zur Kultur des Schulwesens gehört. Ausser in kurzlebigen Versuchen wurde bisher nirgendwo dem Rat der EDK, bereits im Kindergarten die Familiensprachen zu fördern, gefolgt. Der Übergang von einer viersprachigen zu einer vielsprachigen Schweiz wird von einem Teil der Wissenschaftler wahrgenommen und formuliert. Er ist ein brisantes sprachpolitisches Thema mit bildungspolitischen Konsequenzen (Eidgenössisches Departement des Innern 1989; EDK 1995b), aber sein Niederschlag in der angewandten Schulpolitik und im normalen Schulalltag gleicht erst einem Mosaik mit mehr leeren als farbigen Stellen. Die Offenheit für Mehrsprachigkeit macht Fortschritte, aber sie unterliegt in der Regel einem hierarchisierenden Denkschema (Allemann-Ghionda 1997b).

Der Vergleich zwischen drei Kantonen und der Überblick über die schweizerische bildungspolitische Programmatik hat gezeigt, dass die sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität grundverschiedene Reaktionen der Schulsysteme hervorruft. Diese Typen korrespondieren grob mit den Sprachregionen und mit den zugehörigen angrenzenden Ländern. Am einen Ende der Skala sind deutschsprachige Kantone und das Nachbarland Deutschland angesiedelt, in denen eine Vorliebe für separierende, äusserst spezialisierte Einrichtungen festgestellt werden kann. Am anderen Ende befinden sich der italophone Kanton Tessin sowie Italien mit seinen ausgeprägt integrativen Strukturen. Von allen Kantonen ist im übrigen das Tessin der einzige, in dem – wie in Italien – der Kindergarten bereits dreijährigen Kindern offensteht und grundsätzlich als Tagesschule funktioniert. Dieses Merkmal kennzeichnet noch zusätzlich eine Schulpolitik, welche den Ausgleich und nicht die Fortführung von herkunftsbedingten Unterschieden zum Ziel hat.⁸

Die teilweise substantiellen Unterschiede unter den kantonalen Schulsystemen schaffen grundverschiedene Voraussetzungen für die Integration der allochthonen Schüler und für die gemeinsame Schulung heterogener Klassen. Die genauen Auswirkungen dieser unterschiedlichen Voraussetzungen auf die Schulkarrieren der Migrationskinder sind bisher nicht systematisch im gesamtschweizerischen interkantonalen Vergleich und aufgrund repräsentativer Stichproben untersucht worden. Insbesondere die verschiedene Gewichtung der Vorschulerziehung, der Stellenwert der Sonderklassen, die frühere oder spätere Selektion sowie die Öffnung der Schule für „andere“ Sprachen sind Indikatoren für den Um-

8 In Frankreich beginnt der Kindergarten gar mit zwei Jahren. Wohl auch dank dieser frühen Förderung hat sich der Schulerfolg der Migrationskinder im Laufe eines Jahrzehnts verbessert.

gang mit der Heterogenität, die in Korrelation mit dem Verlauf der schulischen Laufbahnen genauer und auf breiterer Skala zu untersuchen wären. Es drängt sich die Hypothese auf, dass ein längerer und früher einsetzender Kindergartenbesuch sich auf die Sozialisation der eingewanderten Kinder günstig auswirkt. Kein Land wäre geeigneter als die Schweiz, diese Hypothese im interregionalen Vergleich zu überprüfen.

Ausser den kulturellen Traditionen, die pädagogische Ausrichtungen mitprägen, sind auch andere Faktoren bei der Gestaltung von Strategien im Umgang mit Heterogenität in der Schule massgebend. Unter den ausserschulischen Faktoren spielen die Integrationspolitik und die Regelung des Bürgerrechts eine herausragende Rolle. Eine gesamtschweizerische Integrationspolitik ist Gegenstand von „Umrissen“ (Riedo 1996), aber noch keine Priorität auf der politischen Agenda. Auch auf diesem Gebiet wirkt sich die kantonale Hoheit zugleich fördernd und hemmend aus. Die Kantone zeigen sich unterschiedlich aktiv bei der Verwirklichung einer auf die regionale Situation zugeschnittenen Integrationspolitik. Dieser Mangel an einer kohärenten Integrationspolitik, den Cattacin (1996) wohlwollend einen „integrativen Föderalismus“ nennt, geht mit einer Regelung des Bürgerrechts einher, die ebenso wenig geeignet ist, die Integration zu fördern. Sie ist aus dem *ius sanguinis* abgeleitet und auf dem Grundsatz der Autonomie der Gemeinden aufgebaut (Kleger & D'Amato 1995, 267). Diese haben das Recht, Kandidaten abzuweisen, die nach Ansicht der zuständigen Gremien nicht in ihr imaginäres kulturelles Ökosystem passen. Die Bedingungen, um die schweizerische Staatsangehörigkeit zu erwerben, sind auch für Jugendliche, die in der Schweiz geboren sind, äusserst schwer zu erfüllen – etwa ebenso schwer wie in Deutschland und ungleich schwerer als in Frankreich oder in Italien. Diese rechtliche und politische Konstellation verfestigt die Grenzen zwischen „einheimisch“ und „ausländisch“ und bildet den Hintergrund für offiziell leistungsbezogene, aber *de facto* ethnisch begründete und letztlich vor allem auf soziale Ungleichheit zurückzuführende Vorgänge der Exklusion im Schulsystem. Insofern sind die Tendenzen der zunehmenden Separation eines Teils der allochthonen Schüler vom *mainstream* der Schülerschaft nicht nur das Erzeugnis der Logik des betreffenden Schulsystems, sondern auch das Spiegelbild der Gesellschaft. Selbst eine bildungspolitische Programmatik, die sich in bezug auf Migration und Multikulturalität ausgesprochen affirmativ gibt und einen eurokompatiblen Kurs signalisiert, wie es die EDK tut, kann ohne die (erst zu schaffende) Grundlage einer konkreten, „greifenden“ Integrationspolitik und eines zeitgemässen Bürgerrechts das proklamierte Ziel der schulischen Integration kaum erreichen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Allemann-Ghionda, Cristina, Hrsg. (1994), *Multikultur und Bildung in Europa*, Bern: Peter Lang.
- Allemann-Ghionda, Cristina (1996), *Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen. Europäische Strategien im Wandel*, Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, Bern: Universität, Institut für Pädagogik.
- Allemann-Ghionda, Cristina (1997a), Interkulturelle Bildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, Beiheft, 137–180.
- Allemann-Ghionda, Cristina (1997b), Mehrsprachige Bildung in Europa, in: Bayerische Motoren Werke Aktiengesellschaft, Hrsg., *LIFE: Ideen- und Materialienkiste für Interkulturelles Lernen*, Projektleitung Eberhard, Isolde; Petra Hölscher und Jörg Knobloch, Lichtenau: AOL, 1–10.
- Arbeitsgruppe „Modell St. Johanns“ (1996), *Das „Modell St. Johanns“*, Basel: Rektorat Kleinklassen.
- Basler Zeitung* 25.6.1996, Verkehr und Schule beschäftigen das Kleinbasel.
- Basler Zeitung*, 27.6.1996, Neuenburgs sorgfältiger Umgang mit Ausländern.
- Basler Zeitung*, 30.9.1996, Von der Bevölkerungspolitik und Problemen in Kleinbasel.
- Basler Zeitung*, 23.10.1996, Diskussion am Fremdenstammtisch.
- Basler Zeitung*, 6.3.1997, Neue Wege in der Basler Ausländer- und Migrationspolitik.
- Bianconi, Sandro und Bruno Moretti (1994), Aspetti del plurilinguismo nel Ticino. Un'indagine qualitativa, in: Sandro Bianconi, Hrsg., *Lingue nel Ticino*, Locarno: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 27–144.
- Bundesamt für Ausländerfragen (1995), *Die Ausländer in der Schweiz. Bestandsergebnisse*, Dezember 1995, Bern: Bundesamt für Ausländerfragen.
- Consiglio di Stato del Cantone Ticino (1984), *Programmi per la scuola elementare*, Bellinzona: Consiglio di Stato del Cantone Ticino.
- Consiglio di Stato del Cantone Ticino (1994), *Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione*, Bellinzona, 31.5.1994.
- Cattacin, Sandro (1996), Il „federalismo integrativo“. Qualche considerazione sulle modalità di integrazione degli immigrati in Svizzera, in: Vittoria Cesari Lusso; Sandro Cattacin und Cristina Allemann-Ghionda, Hrsg., *i come ... identità, integrazione, interculturalità*, Zurigo: Federazione Colonie Libere in Svizzera, 67–82.
- Dipartimento dell'istruzione e della cultura (1992), *Gruppo di lavoro per una pedagogia interculturale*, Rapporto finale, Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura.
- Département de l'Instruction Publique (1992), *Importance de la langue maternelle. Aux parents des élèves non francophones*, Neuchâtel: Département de l'Instruction Publique, Service de l'enseignement primaire.
- Département de l'Instruction Publique (1995), *Bulletin, Année scolaire 1995–1996*, Neuchâtel: Département de l'Instruction Publique.
- Eidgenössisches Departement des Innern (1989), *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz*, Bern: Eidgenössisches Departement des Innern.
- EDK (1972), *Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder* vom 2.11.1972, Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- EDK (1974), *Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder*, Ergänzung vom 14.11.1974, Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- EDK (1976), *Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder*, gutgeheissen am 14.5.1976, Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- EDK (1985), *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder* vom 24.10.1985, Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.

- EDK (1991a), *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder* vom 24.10.1991, Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- EDK (1991b), *Rassismus und Schule*, Erklärung der EDK vom 6.6.1991, Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- EDK (1993), *Europa in der Schule*, Empfehlungen der EDK vom 18.2.1993, Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- EDK (1995a), *Perspektiven für die Sekundarstufe I*, Dossier 38, Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- EDK (1995b), *Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz*, Erklärung der EDK und der für die Berufsbildung zuständigen Volkswirtschaftsdirektoren vom 2.3.1995, Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt (1991), *Lehrplan Primarschule*, Basel: Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt.
- EWG (1977), *Richtlinie über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern*, Nr. 486, 25.7.1977, Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Fachkonferenz Fremdsprachenklasse Primarschule Kleinbasel (1995), *Fremdsprachenklassen in der Primarschule Kleinbasel*, Informationsbroschüre, Basel: Rektorat Primarschule Kleinbasel.
- GRAP [Groupe Romand d'Aménagement des Programmes] (1989), *Plan d'études romand pour les classes de 1ère à 6ème année*, Lausanne: Secrétariat à la Coordination scolaire romande.
- Goumoëns, Claire de, Hrsg. (1995), *Pour une école ouverte aux langues*, Ouvertures 95.404, Neuchâtel: Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques.
- Kleger, Heinz und Gianni D'Amato (1995), Staatsbürgerschaft und Einbürgerung – oder: Wer ist ein Bürger? Ein Vergleich zwischen Deutschland, Frankreich und der Schweiz, *Journal für Sozialforschung*, 3/4, 259–281.
- Mayer, Beat (1994), Die Reform der Volksschule in der Schweiz, dargestellt am Beispiel des Kantons Bern, *Die Deutsche Schule*, 86/3, 358–366.
- Miles, Matthew B. und A. Michael Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks [etc.]: Sage.
- Poglia, Edo; Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler und Pierre R. Dasen, P., Hrsg. (1995), *Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat*, Bern: Peter Lang.
- Rektorat Kleinklassen Basel-Stadt (o. J.): *Kleinklassen Basel-Stadt*, Basel (hekt.).
- Riedo, René (1996), *Umriss zu einem Integrationskonzept*, Bern: Eidgenössische Ausländerkommission.
- Rondo*, 2/1996. Neuchâtel: Une loi pour renforcer l'intégration. Un entretien avec Pierre Dubois, 4–5.
- Saudan, Victor (1996), Vivre le français am Rheinknie. Neue Perspektiven für das Französischlernen in einer viersprachigen Region, *Basler Magazin*, 10.
- Stoffel, Edith (1996) [ohne Titel], *Kakadu. Zeitschrift der Fremdsprachenklassen Basel-Stadt*, 17/1996, 1.

Anschrift der Autorin:

Dr. Cristina Allemann-Ghionda,
 Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Universität Bern,
 Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern
 E-mail: allema@sis.unibe.ch

Journals from SAGE

Current Sociology

Now Quarterly!

Edited by Robert J Brym *University of Toronto*

Each issue of this unique journal is devoted to a comprehensive Trend Report on a topic of interest to the international community of sociologists.

Authors review current trends and tendencies in all areas of sociological work - theories, methods, concepts, substantive research and national or regional developments.

Each Trend Report reviews new developments, discusses controversies, and provides extensive bibliographies.

Since its inception in 1952, *Current Sociology* has published Trend Reports by some of the world's leading sociologists *International Editorial Board*

The journal has covered topics of growing importance within the discipline such as the sociology of law, economic sociology, sociology of popular culture, sociology of time, and youth and society .

Current Sociology is published quarterly in Spring, Summer, Autumn and Winter (ISSN: 0011-3921)

Order Form for New Subscribers - Subscribe at the Introductory Rate



SAGE Publications, 6 Bonhill Street, London EC2A 4PU, UK
Call our Subscription Hotline on +44 (0)171 330 1266

USA orders to be sent to:
PO Box 5096, Thousand Oaks, CA 91359

Name _____

Address _____

_____ 6J91

- I want to subscribe to *Current Sociology* starting with Vol. 45 (1997)
- Introductory Rate for Individuals** £31/US\$49 (Usual Rate £39/US\$62)
- Institutional Rate** £129/US\$206
- Please send me a brochure on the journal

Methods of Payment

I enclose a cheque (made payable to SAGE Publications) for: _____

Please invoice my credit card
 Mastercard Visa Amount: _____

Card No: _____

Expiry Date: _____ / _____

Signature: _____ Date: / /