

Zeitschrift: Werdenberger Jahrbuch : Beiträge zu Geschichte und Kultur der Gemeinden Wartau, Sevelen, Buchs, Grabs, Gams und Sennwald
Herausgeber: Historischer Verein der Region Werdenberg
Band: 8 (1995)

Artikel: Fremdsprachige Kinder in unseren Schulen
Autor: Gabathuler, Markus
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-893106>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 29.04.2025

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

Fremdsprachige Kinder in unseren Schulen

Markus Gabathuler, Buchs

Wirtschaftliche Motive waren es vor allem, die die Industrie unseres Landes schon vor Jahrzehnten bewog, billige Arbeitskräfte in die Schweiz zu holen. Diese eingewanderten Menschen und deren Nachkommen in der ersten und zweiten Generation leben noch immer unter uns als mehr oder weniger angepasste Gast- oder Fremdarbeiter.

Zu diesen Niedergelassenen kommen aber heute auch grosse Gruppen von Immigranten aus Kriegs- und Krisengebieten, die als politische Flüchtlinge und Asylanten Zuflucht bei uns gefunden haben. Die Anwesenheit beider Gruppen bringt für die einheimische Bevölkerung viele einstellungsmässige und praktische Probleme, die nur in einem unbedingt nötigen gegenseitigen Lernprozess zu überwinden sind.

Lösungen zum vielschichtig diskutierten Thema rund um die Integration müssen nicht nur auf der politischen, sondern auch auf der (mit-) menschlichen Ebene gesucht und gefunden werden. Es ist mitunter ein Gebot der Gerechtigkeit, den jungen Einwanderern die Chance zu einer vollständigen Integration in unsere staatliche Gemeinschaft zu geben, um künftig unnötige soziale Konflikte vermeiden zu können. Ein Grossteil der eingewanderten Menschen hat schliesslich nicht unwesentlich zum heutigen Wohlstand in unserem Land beigetragen und damit wohl Anrecht auf menschenwürdige Aufnahme verdient. Für das Gelingen der Eingliederung dürften die Erziehung und die Schulung der ausländischen Kinder entscheidend sein.

Alltag der Immigranten – zerrissene Familien

Die schweizerische Gesetzgebung erschwerte oder verhinderte lange Zeit die Einwanderung von Kernfamilien. Für bestimmte Kategorien von Arbeitern dauert es fünf bis zehn Jahre, bis sie die Familie nachziehen lassen dürfen. «Die Schwierigkeiten bei der Wohnungssuche, der Mangel an vor- und ausserschulischen Infra-

strukturen, der im Widerspruch zu den Bedürfnissen der arbeitstätigen Mutter steht, gehören zu den Faktoren, die zur Trennung, zum Zerreißen des Familiengefüges der in der Schweiz eingewanderten Bevölkerungsgruppen beitragen. Dazu kommt noch die extreme Selektivität des schweizerischen Schulsystems, das die Ausländer – und auch die weniger begünstigten einheimischen Schichten – an den Rand drängt und die Eltern dazu bringt, ihre Kinder im Herkunftsland zur Schule zu schicken. So folgen sich Trennung, Rückkehr, neue Abreise und geben der in die Schweiz eingewanderten Familie den Charakter von gefühlsmässiger und geographischer Instabilität¹, beispielsweise auch, wenn beide Elternteile auswandern und die Kinder im Herkunftsland belassen werden, wo sie ständig zwischen Grosseltern, Tanten oder Freunden hin- und hergerissen werden, oder wenn nur ein Teil der Kinder mitgenommen wird. Viele Jugendliche werden so zu Pendlern, verbringen ihre frühe Kindheit in der Schweiz, werden zur Einschulung ins Herkunftsland geschickt und bleiben einige Jahre dort. Sie kommen wieder, wenn die Sehnsucht nach den Eltern zu gross wird, haben aber Schwierigkeiten, sich in das hiesige Schulsystem einzufügen und kehren wieder zurück, um bald einmal wieder einzuwandern, um einen Beruf zu erlernen oder eine Arbeit zu finden. Andere bleiben bis zum Alter von 14 oder 16 Jahren im Ursprungsland und stossen dann zu ihrer Familie, die sie gar nicht mehr richtig kennen und mit der sie in kürzester Zeit eine reale Gefühlsbeziehung aufbauen und gestalten sollten.²

All diese Umstände haben verständlicherweise schwerwiegende Auswirkungen auf das seelische Gleichgewicht der Jugendlichen und damit selbstredend auch auf ihre schulischen Leistungen. Durch die gestörte Wertorientierung erhöht sich damit bei vielen auch die Gefahr, dass sie auf Abwege geraten.

Auch den Kindern, die in der Emigration leben, ist es nicht immer vergönnt, in der Wärme einer geordneten Beziehung zu den Eltern aufzuwachsen. Da die Mutter aus wirtschaftlichen oder gar gesetzlichen Gründen ebenfalls gezwungen ist, einer Arbeit nachzugehen, werden sie während der ganzen Woche oder tagsüber in eine fremde Familie oder in Tageshorte gebracht und sehen die Eltern erst am Abend oder am Wochenende wieder, wenn diese müde und ausgepumpt sind von der täglichen Arbeit und die Beziehung zu den Kindern, die ihnen stunden- oder tagelang gefehlt hat, nachholen wollen. Dies führt automatisch zu einem Hin- und Herschwanke zwischen übertriebenen Geschenken und ungerechtfertigten Vorwürfen.

Die Familie, die eine Garantie für Kontinuität sein sollte, wird durch das Problem der Immigration in das Gastland zu einem «zerrissenen, verstümmelten Gefüge, das von [...] einer latenten Konfliktsituation gekennzeichnet ist. So entsteht eine immer grössere Diskrepanz zwischen dem beinahe mythischen Familienkonzept und dem täglichen Erleben. Die Familie wird als Institution [...] nicht in Frage gestellt, aber sie erhält zahlreiche und widersprüchliche neue Bedeutungen [...]: Sie ist Garant der eigenen Herkunft, der eigenen Identität, der eigenen Vergangenheit, aber auch Hindernis für die zukünftige Entwicklung, für die Integration, für das Übernehmen von Verhaltensnormen und -mustern, die eine weniger konfliktbeladene Eingliederung ins Land, in dem man lebt, erleichtern könnte. [...] Sie bietet aber auch eine ganze Reihe von moralischen Verboten und Zwängen im Namen von unverrückbaren mythischen Normen, die oft selbst im Herkunftsland keine Daseinsberechtigung mehr haben.³ Sie ist der bevorzugte Ort der Kommunikation, aber auch Projektion von masslosen Erwartungen in den Jugendlichen, auf dessen Schultern oft die Opfer, Demütigungen und Frustrationen



Die Schule aller Stufen hat zur Achtung vor den Mitmenschen, zur Toleranz unter religiösen, ethnischen und sozialen Gruppen und zum Frieden unter den Völkern zu erziehen. (Aus Furrer/Müller 1992.)

nen lasten, die seine Eltern erlebt haben. Schliesslich weckt die Familie auch Schuldgefühle gegenüber allem, was die ursprüngliche Kultur betrifft und was [durch die Emigration] aufgegeben wurde und führt so im Bewusstsein des Jugendlichen zu Loyalitätskonflikten zwischen überlieferten und erworbenen Werten.⁴ Die Familie mag deshalb nicht mehr der glückliche Raum der Geborgenheit in jeder Beziehung sein, sondern sie ist gleichsam ein Spiegel dieser Widersprüche, dieser Zerrissenheit, die die Auswanderung mit sich bringt.

Schwierige Identitätsfindung

Für den Jugendlichen, der praktisch in zwei Kulturwelten und als Bürger der zweiten Kategorie ohne Aussicht auf das Stimm- und Wahlrecht aufwächst, ist wohl nicht mehr der Verdienst um jeden Preis, für den ihre Eltern Entbehrungen und Trennungen auf sich nahmen, oberstes Ziel. Er mag wohl eher in der Gegenwart

leben, denn die Zukunft bietet ihm kaum Sicherheit. Aufgrund seiner realistischen und oft resignierten Einschätzung seiner Situation als «halber Bürger», der er sowohl in seiner Heimat als auch im Gastland ist, bleibt er äusserst verletzlich. Mit den Traditionen der Eltern identifiziert er sich nicht mehr in allen Bereichen ernsthaft, und diese Tatsache mag ihn wohl noch einsamer und manipulierbarer machen als seine Eltern. Dieser Umstand wirkt sich am stärksten bei den schwächsten jugendlichen Immigranten aus, denjenigen mit ungenügender Ausbildung. Was Wunder, dass sie sich dazu verleiten lassen, sich in den Konsum zu flüchten und, kaum die Mündigkeit erreicht, bald einmal Kleinkredite aufnehmen oder gar in die Grauzone jugendlicher Kriminalität abgleiten, um sich einen Lebensstandard zu leisten, wie es ihnen von der Gesellschaft des Gastlandes vorgelebt wird! Die Gleichzeitigkeit verschiedener Kulturen, Ursprungskultur und Kultur des Gastlandes, Kultur

der Jugendlichen, Kultur der unteren Schichten, Massenkultur, dieses ständige Vermischen der verschiedensten Elemente von den gastronomischen Gebräuchen seines Heimatlandes bis zum helvetischen Bedürfnis nach Ruhe und Ordnung lässt sie kaum zur Ruhe kommen. Diese Menschen sind nicht mehr Immigranten, es sind Menschen, die es möglichst schnell zu integrieren und zu assimilieren gilt. Wenn wir sie als kulturelle und nicht ethnische Minderheit unseres Landes betrachten, das sich gegenüber Europa künftig öffnen muss, da es selber vermehrt zu einem multikulturellen Territorium wird, lassen sich dieser Gruppe die Rechte als vollwertige Bürger auf die Dauer wohl kaum verweigern!⁵

Integration, Akkulturation, Assimilation

Unter Akkulturation ist der Erwerb von Elementen einer fremden Kultur zu verstehen, während die Integration als verhaltens- und bewusstseinsmässiger Anpassungsprozess von Gruppen oder Einzelpersonen an eine fremde Gesellschaft betrachtet wird. Die Assimilation hingegen wird als vollständiges Aufgehen einer ausländischen, fremden Gruppe in der Gastgesellschaft definiert.⁶ Bei der Akkulturation geht es also um die Übernahme einer fremden Kultur, bei der Integration um eine eher zweckmässige Anpassung und bei der Assimilation um eine eigentliche Bewusstseinsveränderung. Als vollständig assimiliert können wir die Nachkommen jener Einwanderungsgruppen bezeichnen, die bereits Ende des letzten Jahrhunderts aus Deutschland, Frankreich und vorwie-

1 Meyer Sabino in Hugger 1992, S. 866.

2 Meyer Sabino spricht für Ende der achtziger Jahre von 30 bis 44 Prozent (nach Meyer Sabino in Hugger 1992, S. 867).

3 Erinnert sei beispielsweise an das Rollenverständnis für Knaben und Mädchen aus Ländern mit patriarchalischen Sitten und Normen.

4 Meyer Sabino in Hugger 1992, S. 868.

5 Die Eidgenössische Abstimmung vom 12. Juni 94 über die vereinfachte Einbürgerungspraxis von jungen Ausländern hat leider ein negatives Ergebnis gebracht. Dabei ging es um eine Verfassungsänderung und die Kompetenzerteilung an den Bund, gesetzliche Erleichterungen für die Einbürgerung junger Ausländer der zweiten und dritten Generation vorzusehen. Gesamtschweizerisch einheitliche Vorschriften erlassen werden sollen, zum Beispiel in bezug auf Wohnsitzdauer, Vertrautsein mit den schweizerischen Verhältnissen, Eingliederung, Verfahren und Gebühren (nach Volksabstimmung 12. Juni 1994, S. 9).

6 Nach Hartfield 1976 in Hugger 1992, S. 876.

gend aus dem nördlichen Italien eingewandert sind.

Es gibt unter den neueren Immigranten Minderheiten, die eine Assimilation anstreben, andere, die sie aber auch total ablehnen. Eine Mehrheit der Immigranten richtet sich nach einer Art zweckmässiger Integration oder auch nach einer Akkulturation, die ihnen nützlich ist und sich als Identifikation mit der helvetischen Arbeit, Sparsamkeit und Kollegialität äussert. Die Integration aber muss als Prozess aufgefasst werden, der sich im Zusammenspiel verschiedener Faktoren äussert: aus dem Verhalten, der Erwartungshaltung und den verschiedensten Wunschvorstellungen der Immigranten selbst, dann aber im Gastland auch in der Immigrationspolitik, in der Aufnahmebereitschaft und in der Fähigkeit zu Veränderungen.

Statistik zu den Schulkindern ausländischer Herkunft

Das schweizerische Bildungssystem hat es grundsätzlich mit zwei grossen Gruppen von Menschen ausländischer Herkunft zu tun: einerseits den Nachkommen der in der Schweiz ansässigen ausländischen Wohnbevölkerung der zweiten und dritten Generation, andererseits mit denen der Neueinwanderer. Die Schulen stehen vor der nicht immer einfachen Aufgabe, diesen Kindern eine Ausbildung zu vermitteln. Dabei – und das ist die grosse Schwierigkeit – bilden diese Schüler keine homogene Gruppe. «Den Ausländer» in der Schweiz gibt es an sich gar nicht: Kinder der dritten Ausländergeneration, neu eingewanderte Kinder, Kinder, die zwischen der Schweiz und dem Herkunftsland hin und her pendeln, fremdsprachige Kinder und Kinder, die die Unterrichtssprache auch in der Familie sprechen, Kinder von analphabetischen Eltern und Kinder aus Akademikerfamilien; sie alle leben in ganz unterschiedlichen Verhältnissen bei uns, eben als «Ausländer». Im folgenden soll vorwiegend auf die qualitative und die quantitative Verbreitung der fremdsprachigen Ausländer in der Schweiz eingegangen und, wo möglich, auch mit den erzielbaren Zahlen der bereits kleinstädtische Züge aufweisenden Gemeinde Buchs verglichen werden.⁷

Wenn die Anwesenheit fremder Kinder ein schulisches Problem darstellt, darf dieser anteilmässige Aspekt nicht ausser acht gelassen werden. Die Frage, wieviele Kinder täglich einen «Kulturwechsel» zwi-



Ausländerkinder der zweiten Generation haben sich verhaltens- und bewusstseinsmässig schon stark in unsere Gesellschaft integriert.

schen Schule und Elternhaus erleben, interessiert uns. Wie sieht die Verteilung der Angehörigen der einheimischen Mehrheitskultur im Verhältnis zu der Kultur der Minderheiten in unseren Schulen aus? Wer sind sie, diese fremdsprachigen Kinder, und welche Kulturen repräsentieren sie? Nicht nur die nationale Herkunft weist schliesslich auf Besonderheiten hin, sondern auch die Sprache, die Schichtherkunft, der Grad der Integration. Welche Schultypen besuchen diese Kinder und Jugendlichen, und wie wird selektioniert? Fremdsprachige besuchen einzelne Schultypen häufiger, andere kaum. Wie ist die geographische Verteilung? Fremdsprachige konzentrieren sich in einzelnen Kantonen und Gemeinden, während sie in andern nur vereinzelt anzutreffen sind.⁸

Schüler in der obligatorischen Schule

Im Schuljahre 1988/89 besuchten rund 122 000 ausländische Kinder⁹ die obligatorische Schule in der Schweiz. Dies entspricht einem Anteil von rund 17,5 Prozent. Gewisse Prognosen tendieren dahin, dass bis zum Jahr 2000 ein Jahrgang wieder um rund 2000 Kinder auf 14 000 zunehmen wird. Es stammten 39 Prozent aller ausländischen Schüler aus Italien. Die Kinder italienischer Herkunft bilden damit noch immer die grösste Gruppe der Fremdsprachigen, obwohl ihr Anteil in den letzten

Jahren stark abgenommen hat. Heute kommen grosse Gruppen aus Spanien (13%), Jugoslawien (9%) und der Türkei (8%). Diese letzten drei Gruppen haben stark zugenommen und sind immer noch im Steigen begriffen. Abgenommen hat der Anteil der Schulkinder aus den Nachbarländern Deutschland, Frankreich und Österreich.

Die heterogene Zusammensetzung der Klassen stellt den Unterricht vor höhere Anforderungen. Statt drei – wie noch vor zehn Jahren – sind heute fünf Nationen mit Gruppen in der Grösse von mehr als fünf Prozent vertreten. Zudem stammen die Kinder zunehmend aus weiter entfernt liegenden Ländern.

Die Verhältnisse in Buchs

In der Primarschule von Buchs machen im Schuljahr 1993/94 die ausländischen Kinder um 24 Prozent aller Schüler aus.¹⁰ Aus Italien stammen nurmehr 5,4 Prozent, was unter den Ausländern einen Anteil von 22 Prozent ausmacht. Waren die Italiener in Buchs noch 1988/89 mit 9,4 Prozent die grösste Gruppe, so wurden sie in der Zwischenzeit von den Einwanderern aus dem ehemaligen Jugoslawien mit 11,1 Prozent aller Schüler, entsprechend 47 Prozent gemessen an der ausländischen Bevölkerung, übertroffen. Eine Zunahme lässt sich auch unter den Türken feststellen, die hinter den deutschsprachigen Anrainerstaaten



In den Buchser Schulen ist heute annähernd jeder vierte Schüler ein Immigrantenkind.

(D, A, FL mit 12%) mit 9 Prozent bereits den vierten Platz belegen. Anders als in den Gebieten der Westschweiz ist der Anteil der Iberer (Spanier und Portugiesen) mit nur 3 Prozent der ausländischen Bevölkerung relativ gering.

Fremdsprachige Kinder und Selektion

Unmittelbar spürbar und wichtig für den Unterricht sind zunächst nicht die verschiedenen Pässe der Schulkinder, sondern ihre Sprache. Es gibt keine eindeutigen Beziehungen zwischen der Staatsangehörigkeit und der Muttersprache der Kinder. Schwierigkeiten ergeben sich indessen für viele Schüler ausländischer Herkunft von der Unterrichtssprache her. Fremdsprachig ist ein Kind, dessen Muttersprache nicht der Unterrichtssprache des Schulortes entspricht. So gesehen ist beispielsweise fast die Hälfte der Deutschschweizer Kinder im Tessin fremdsprachig. Schulischer Erfolg oder Misserfolg zeigen sich in der obligatorischen Schulzeit vor allem bei den Schülern aus südeuropäischen Ländern an zwei Nahtstellen: beim Übertritt in die Sekundarstufe und bei der Einweisung in Sonderklassen. Sie treten am Ende der Primarstufe deutlich seltener in Schultypen mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule) ein, werden aber häufiger in Schulklassen mit besonderem Lehrplan (Sonderklassen) zugewiesen. Bei bei-

den Schritten wirken Fremdsprachigkeit und Schichtherkunft zusammen. Deutlich ist hier der Anteil unter den Kindern aus südeuropäischen Ländern. In der Buchser Sonderschule B betrug beispielsweise der Ausländeranteil im vergangenen Schuljahr rund 57 Prozent, wovon mit 39 Prozent die Jugoslawen den grössten Anteil stellten, gefolgt von den Italienern mit sechs Prozent und den Türken mit fünf Prozent.

Die Schulklasse – Ort der kulturellen Begegnung

Die Schulklasse bildet die kleinste organisatorische Einheit des Schulsystems. Ihre Zusammensetzung beeinflusst den Verlauf der kulturellen Begegnung. Die innere Vielfalt einer Klasse kann den Schulalltag bereichern, aber auch erschweren, weil Selbstverständliches in Frage gestellt ist. Wie sieht nun die Verteilung von Kindern fremdsprachiger Herkunft in den einzelnen Schulklassen der Schweiz im Vergleich zu Buchs aus? Die grosse Mehrzahl aller Schulklassen weist nur eine kleine Gruppe von ihnen auf. Ein Viertel aller Schulklassen haben ausschliesslich Schweizer als Schüler. In einem Drittel der Schulklassen gibt es eines oder zwei fremdsprachige Kinder. In einem knappen Viertel sitzen drei bis fünf fremdsprachige Schüler, und in knapp einem Sechstel ist der Anteil noch höher. Je höher der Anteil der fremdsprachigen Schüler in einer Klasse ist, desto

grösser ist auch die Zahl der vertretenen Muttersprachen. Grundsätzlich können wir drei Typen von Schulklassen unterscheiden: kulturell homogene Schulklassen, in denen weder ausländische noch fremdsprachige Kinder vertreten sind. Diesen Typus finden wir in Buchs seit Jahren nicht mehr. Daneben finden sich kulturell heterogene Schulklassen, in denen der Anteil der Kinder sprachlich oder ethnisch fremder Kulturen unter einem Drittel liegt. Ein Grossteil aller Klassen in Buchs ist dieser Gruppe anzurechnen. Die dritte Gruppe umfasst kulturell sehr heterogene Schulklassen, in denen die ausländischen oder die fremdsprachigen Kinder mindestens einen Drittel ausmachen. Auch in Buchs sind etliche solcher Klassen zu finden, vorwiegend natürlich in der Sonderschule, aber auch in Quartieren, die relativ einfachen Wohnraum mit günstigen Mietzinsen anbieten, etwa die Birkenau als Einzugsgebiet des Schulkreises Kappeli, wo auch die heterogensten Primarklassen der Gemeinde anzutreffen sind.

Grosse regionale Unterschiede

Das föderalistische Bildungssystem der Schweiz führt zu lokal begründeter und begrenzter Politik in Bezug auf die Schüler ausländischer/fremdsprachiger Herkunft. Besondere Massnahmen – Eingliederungskurse, Kurse in der Unterrichtssprache, Kurse in Sprache und Kultur des Herkunftslandes oder Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in interkultureller Erziehung – drängen sich dort auf, wo viele Kinder ausländischer Herkunft sind. Wo aber nur wenige zu betreuen sind, kann es organisatorisch schwierig werden, für sie spezielle Vorkehrungen zu treffen. Anteil und Anzahl von ausländischen oder

7 Ausländer, die in einem gleichsprachigen Teil unseres Landes Wohnsitz genommen haben, bereiten bei der Integration weniger Probleme. So sind Immigranten aus dem deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich), die sich in der Deutschschweiz niedergelassen haben, für diese Arbeit wenig relevant, ebenso die italienischen im Tessin und die französischen in der Romandie.

8 Das Bundesamt für Statistik hat die Verteilung 1991 im statistischen Bericht «Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Bildungssystem der Schweiz» dargestellt.

9 Die Zahlen basieren grösstenteils auf schulstatistischen Erhebungen der Staatszugehörigkeit sowie der Muttersprache. Für die Gemeinde Buchs wurden für den Vergleich die Schultabellen des Schuljahres 1993/94 beigezogen.

10 Es gelangten nur die Schultabellen der Buchser Primar- und Sonderschule zur Auswertung.

fremdsprachigen Kindern in Kantonen und Gemeinden bilden die Grundlage der Dringlichkeit, mit der interkulturelle Erziehung angeboten werden muss.

Der Anteil der fremdsprachigen Schüler variiert in den verschiedenen Kantonen und (Sprach-)Regionen. In Genf haben über 40 Prozent und in Basel-Stadt mehr als ein Drittel der Schüler einen ausländischen Pass, in den Kantonen der Inner-schweiz sind es fünf Prozent und weniger. Die welsche Schweiz und das Tessin sowie die städtischen und industrialisierten Regionen haben einen grösseren Anteil an fremdsprachigen Schülern als die ländlichen Kantone der Deutschschweiz.

Spitzenreiter bei den Schulkindern italienischer Herkunft ist aus naheliegenden Gründen der Kanton Tessin, gefolgt von Basel-Stadt, Glarus, Zürich, Neuenburg und Genf. Die geringsten Anteile weist die Innerschweiz auf, die ohnehin einen geringen Ausländeranteil hat. Ansonsten lässt sich bei der Bevölkerung italienischer Herkunft kein deutliches regionales Muster ausmachen, sie verteilt sich vielmehr ziemlich gleichmässig über die ganze Schweiz. Die Schulkinder spanischer Herkunft finden sich vorwiegend in der Romandie und in Basel-Stadt. Im Tessin und im Rest der deutschsprachigen Schweiz sind sie seltener vertreten. Ähnlich sieht es auch bei den Portugiesen aus: sie sind selten in der deutschen Schweiz, um so mehr aber in der Westschweiz anzutreffen.

Anders sieht es aus bei den Schülern, die aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen. Vor allem fällt ihre geringe Verteilung in der Romandie auf: In allen Westschweizer Kantonen gibt es weniger als ein Prozent Schulkinder aus diesem Gebiet. Jugoslawische Kinder finden sich vor allem in den Mittellandkantonen der Deutschschweiz.

Ähnlich ist die Verteilung der aus der Türkei stammenden Kinder. Sie leben ebenfalls vorwiegend in der deutschsprachigen Schweiz und sind in der Romandie und im Tessin kaum zu finden.

Schulkinder aus Deutschland und Österreich leben vorwiegend in der deutschsprachigen Schweiz, diejenigen aus Frankreich in der französischen Schweiz. Aus der übrigen Welt kommen vor allem Schüler im Kanton Genf vor, der Stadt der internationalen Organisationen, und mit einem deutlich geringeren Anteil auch in der Waadt. Im Überblick kann man drei Gruppen nach ihren Verteilungen und nach Her-

kunftsland unterscheiden: Mehr oder weniger gleichmässig über die schweizerischen Gemeinden verteilt sind die Schulkinder aus Italien. Dies trifft auch auf einen Teil aus der übrigen Welt zu. Mit ausgeprägtem Schwerpunkt in der Deutschschweiz leben Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei. Zusätzlich leben auch die Kinder aus Deutschland und Österreich vor allem in der Deutschschweiz. Ausgeprägt ist auch der Schwerpunkt der in der Romandie wohnenden Kinder aus Portugal und etwas weniger deutlich auch derjenige der Kinder aus Spanien.

Interkulturelle Pädagogik in heterogenen Klassen

Wir haben davon auszugehen, dass heute in unserem Land mehr und mehr Kinder verschiedenster Herkunft, die von unterschiedlichsten kulturellen und sozialen Situationen geprägt sind, zusammen heranwachsen und gemeinsam leben und lernen. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Zustand in absehbarer Zeit kaum ändern wird. Deshalb wird künftig interkulturelle Pädagogik mehr denn je notwendig werden. Um sie in Erziehung und Bildung möglich zu machen, muss versucht werden, vom Assimilationsgedanken und vom monokulturellen Denken wegzukommen.

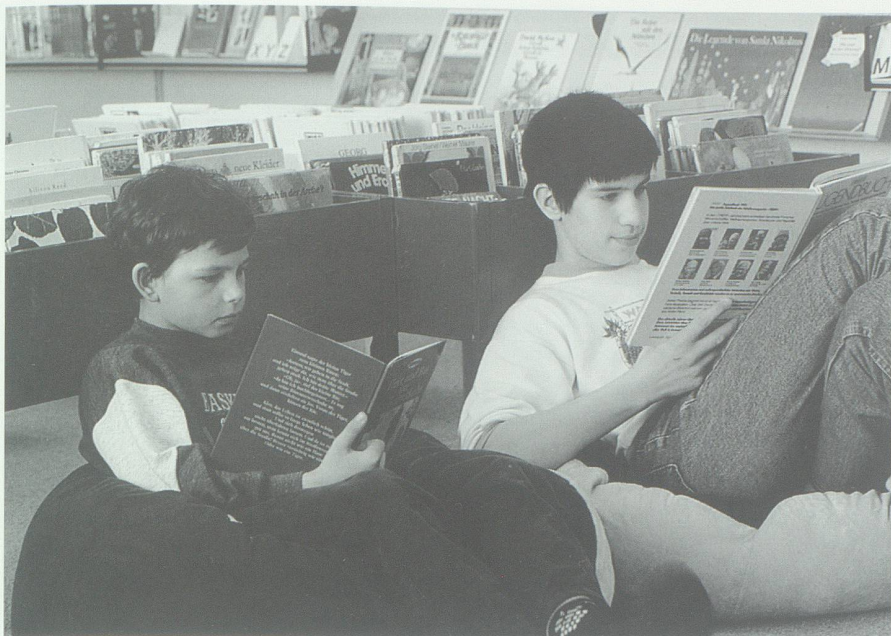
Interkulturelles Lernen heisst gemeinsames Lernen von Kindern, die bezüglich

Herkunft nationale beziehungsweise ethnische Unterschiede aufweisen. Dieses Lernen hat zum Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen und zu akzeptieren. Es soll zudem helfen, gerechte und tolerante Beziehungsformen zu finden. So sind neben der Überbrückung von kulturellen Barrieren zudem der Abbau von Diskriminierungen und die Bemühungen um Chancengleichheit von zentraler Bedeutung. Interkulturelle Pädagogik betrifft deshalb nicht nur die Migrantenkinder, sondern auch die einheimischen, d. h. sie ist eine Pädagogik für alle Kinder, die in multikulturellen Situationen aufwachsen. Sie soll den eingewanderten Kindern die lokale Sprache und Kultur näherbringen und daneben auch die Pflege der Herkunftskultur und -sprache fördern. Die fremden Kinder sollen also bikulturell und bilingual erzogen werden. Interkulturelle Pädagogik soll dabei sowohl einheimischen als auch immigrierten Kindern helfen, Vorurteile abzubauen und gegenseitig zu lernen, Konflikte zu verstehen, sie friedlich zu lösen und sich gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu stellen. Interkulturelle Pädagogik will die Verständigung zwischen verschiedenen Kulturen fördern und zudem dazu beitragen, den Bildungsbedürfnissen von Minderheiten gerecht zu werden.

Darüber hinaus «ist interkulturelle Erziehung auch 'Erziehung für eine Welt' ('Globale Erziehung'), die den nachwachsenden

Die ethnische Zusammensetzung einer Klasse beeinflusst die kulturelle Begegnung stark.





Integration respektiert das Recht, Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen.

Generationen [...] eine Mitverantwortung zur Lösung dieser Probleme vermitteln will».¹¹

Schulung fremdsprachiger Kinder

Immer wieder waren es die Lehrkräfte, die sich stets darum bemüht haben, die eingewanderten Kulturkreise zu verstehen, sowohl in der Schule, als auch schon im Kindergarten. Die Ausarbeitung einer interkulturellen Pädagogik und ihre Anwendung, in der nicht mehr versucht wird, allein die einheimische Kultur in den Mittelpunkt zu stellen, sondern auch Elemente aus dem Umfeld, aus dem die ausländischen Schüler stammen, in den Unterricht einzubeziehen, scheint bereits erste Früchte zu tragen. Daneben aber wird auch in den Medien ansatzweise versucht, den Anliegen der ausländischen Bevölkerung gerecht zu werden: Fremdsprachige Beiträge in verschiedenen Lokalzeitungen beispielsweise, die sich an spezielle Gruppen von Gastarbeitern richten, und auch Radio und Fernsehen zielen mit verschiedenen Sendungen in diese Richtung.

In der Schweiz kam man im Erziehungswesen aber trotzdem relativ spät vom Assimilationsgedanken und vom monokulturellen Denken ab. Erst 1972 gestand die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit dem Grundsatz der Integration dem fremden

Kind das Recht zu, die eigene Sprache und Kultur weiterzupflegen. Die neuesten Empfehlungen der EDK vom 24. Oktober 1991¹² stützen sich weitgehend darauf und bilden heute den bildungspolitischen Rahmen für die Schulung der fremdsprachigen Kinder. Darin wird unter anderem der Grundsatz bekräftigt, alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder in die öffentlichen Schulen zu integrieren, wobei jede Diskriminierung zu vermeiden ist. Die Integration will das Recht des Kindes respektieren, Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen. Den Kantonen wird ein ganzer Katalog von Massnahmen empfohlen: die Förderung der Integration bereits im Vorschulalter mit der Ermöglichung eines zweijährigen Kindergartenbesuches, zusätzlicher Unterricht in der Umgangssprache zur Unterstützung und Förderung in der heimatlichen Sprache, direkte Einweisung Neuzugewandelter in die der Vorbildung und dem Alter entsprechenden Schultypen und -klassen der öffentlichen Schulen, Unterstützung durch unentgeltliche Förder- und Sprachkurse. In der Schülerbeurteilung, bei Promotions- und Selektionsentscheiden sollen Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen berücksichtigt und vor allem vermieden werden, dass fremdsprachige Schüler nur aufgrund mangelnder Kenntnisse in der Unterrichtssprache in Hilfs- und Sonderklassen eingewiesen werden

oder Schuljahre wiederholen müssen. Die Lehrerschaft muss in der Aus- und Weiterbildung auf den Unterricht in multikulturellen Klassen vorbereitet und die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrkräften gefördert werden. Bei der Erarbeitung von Lehrmitteln, Lehrplänen und Stundentafeln sollen die Bedürfnisse der fremdsprachigen Kinder und die Anliegen einer interkulturellen Erziehung aller Schüler miteinbezogen werden, ebenso die Eltern in den Integrationsprozess ihrer Kinder. Die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur von mindestens zwei Stunden wöchentlich sind nach Möglichkeit in die Unterrichtszeit einzubauen, in geeigneter Form zu unterstützen, und der Besuch und allenfalls die Beurteilung sind im Schulzeugnis auszuweisen.

Multikulturell zusammengesetzte Klassen

In Klassen mit Kindern verschiedener Nationalität und Kultur zu unterrichten stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. Mit zahlreichen Situationen¹³, die durch die heterogenen Klassen entstanden sind, will richtig umgegangen sein. So muss die Lehrperson die gesellschaftliche Situation eines Schülers kennen, damit er dessen Gefühle und Bedürfnisse erkennen und ihn in seinem Selbstbewusstsein stärken kann. In einer Klassengemeinschaft ist es wichtig, dass der Erziehung zu Toleranz und dem konfliktfreien Zusammenleben nach geltenden Regeln grosse Beachtung geschenkt wird. Zudem sollte auch Zeit für Musse und gemeinschaftliche Feste vorhanden sein. In vielen Fächern können die verschiedenen Kulturen berücksichtigt werden. Vorhandene Vorurteile müssen unbedingt durch das Kennenlernen der gegenseitigen Fremdartigkeit abgebaut werden. In Gesprächen mit Kindern und Eltern kann durch Offenheit Vertrauen gewonnen und können Lösungen für die vielen Probleme erarbeitet werden. Die Förderung der Sprachentwicklung im Regelunterricht nimmt einen wichtigen Platz

¹¹ Schulblatt Zürich 1992, S. 603.

¹² Darin werden die Beschlüsse vom 2. November 1972, vom 14. November 1974 sowie vom 14. Mai 1976 und 24. Oktober 1985 bestätigt.

¹³ Sie sind in einer Analyse zusammengefasst, die das Pestalozzianum und die zürcherische Erziehungsdirektion für die Planung einer «Zusatzausbildung für Lehrkräfte von Fremdsprachigen» durchgeführt hat (Pestalozzianum Zürich 1991 in Schulblatt Zürich 1992, S. 606–608).

ein, was für den Lehrer heisst, dass er selbst ein Vorbild in der Handhabung der Sprache sein soll, aber auch sehr viel Geduld aufbringen muss. Ein grosser Teil der (Vorbereitungs-)Arbeit eines Lehrers besteht ohnehin in der Differenzierung des Lernangebots. In heterogenen Klassen kommt in dieser Hinsicht noch ein Mehrfaches dazu. So können zum Beispiel für Kinder mit wenig Lernanregungen zu Hause individuelle Förderprogramme hilfreich sein. Offene Zusammenarbeit aller am Integrationsprozess beteiligten Personen vereinfacht eine Gesamtbeurteilung der fremdsprachigen Kinder, und koordinierter Unterricht hilft vor allem in der Sprachförderung. Die Lehrperson selbst kann Reformen in Richtung einer mehrsprachigen, integrativen und interkulturellen Schule zum Tragen bringen. Erfreulich ist, dass Versuche in dieser Richtung bereits vermehrt angelaufen sind!

Aufnahme von Neueingewanderten

Es wird in der heutigen Zeit angesichts der Migration aus allen Teilen und Kulturen der Welt immer schwieriger, geeignete Aufnahmeformen sowie Formen der Klassenzuweisung, des Unterrichts und der Betreuung zu entwickeln. Zudem bringt aber der Zuwachs an Einwanderern in die Schweiz das Bedürfnis und die Dringlichkeit nach solchen Formen mit sich. Dabei sind einige Aspekte nicht ausser acht zu

lassen:¹⁴ Nach dem Recht der Kinder in der Unesco-Konvention und der schweizerischen Bundesverfassung sollen in der Schweiz wohnhafte Kinder sofort in das Schulsystem aufgenommen werden. Probleme tauchen bei Kindern ohne legalen Aufenthaltsstatus und bei Kindern von Asylbewerbern auf. Ihre Aufnahme ist in einigen Kantonen umstritten.

Die Art der Einschulung ist sehr unterschiedlich, es bestehen sehr verschiedene Ansichten über die einzelnen Modelle, weshalb auch die Entscheidung sehr schwer fällt. Dazu kommt immer auch die Frage, ob das Kind seinem Alter gemäss eingestuft werden kann oder soll. In einigen Kantonen werden fremdsprachige Kinder ein oder zwei Jahre unter ihrem Alter eingestuft, andere Kantone aber distanzieren sich vehement davon. Ein nicht zu unterschätzendes Problem ist jenes der mangelnden Vorbildung. In vielen Fällen können die fremden Kinder im Mittelstufenalter kaum lesen und schreiben, was vielfach eine Einstufung unter ihrem Alter zur Folge hat. Schulpsychologische und sozialpädagogische Dienste spielen eine grosse Rolle bei der Lösung dieser Probleme, doch sind beide ursprünglich auf Schüler monokultureller Herkunft ausgerichtet und nicht angemessen genug vorbereitet. Sprachliche, kulturelle und religiöse Unterschiede schaffen Barrieren, die den enorm wichtigen Kontakt mit den Eltern erschweren.

Auch gemeinschaftliche Feste dienen der Erziehung zu Toleranz und konfliktfreiem Zusammenleben in der Schule. (Abb. Ulrich Vetsch, Buchs.)



Modelle zur Einschulung

Zurzeit werden in der Schweiz hauptsächlich drei verschiedene Modelle zur Eingliederung der Migrantenkinder in unser Schulsystem praktiziert. Von der Mehrzahl der Zürcher Schulgemeinden wird das Modell der direkten Einschulung mit Deutschunterricht für Fremdsprachige angewandt. Die Schüler werden, soweit als möglich, altersentsprechend in eine Regelklasse eingeteilt. Dazu muss aber die Vorbildung des Kindes und seiner Eltern genau abgeklärt werden. Die direkte Einschulung verlangt einen Intensiv-Deutschkurs, den die Schüler je nach Schulstufe während eines Jahres eine halbe bis zwei Stunden pro Tag besuchen. In der Regel werden sie während der Kurse vom regulären Unterricht suspendiert. Haben fremdsprachige Kinder nach einem Jahr Deutschkurs noch Schwierigkeiten im Umgang mit der ihnen fremden Sprache, so erhalten sie Stützunterricht in Deutsch. Während zwei bis fünf Stunden pro Woche finden diese Stützkurse nach Möglichkeit in homogenen Gruppen statt.

Die Vorteile dieses Modells lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Schüler sind sofort in ein deutschsprachiges Umfeld gestellt, das für den Spracherwerb die grösste Anregung bietet, und von Anfang an der Klasse zugehörig, in der sie bleiben werden, was ihnen helfen kann, sich bald heimisch zu fühlen. Die Schüler erleben schweizerische Schulgewohnheiten und Normen und leben sich in diese ein. Einheimische Schüler lernen, Rücksicht zu nehmen und zu helfen. Der Deutschunterricht wird in Kleingruppen oder im Einzelunterricht gezielt ausgerichtet auf die Anforderungen der Regelklasse. Im Stützunterricht kann der reguläre Stoff aufgenommen und sprachlich bearbeitet werden. Nachteilig kann die sprachliche Überforderung im Klassenunterricht genannt werden, ebenso die zusätzliche Belastung der Lehrkraft und der einheimischen Schüler. Als Resultat wird von diesem Modell im allgemeinen berichtet, dass die zugewanderten Schüler – selbstverständlich mit Ausnahmen – schnell und gut den Anschluss an die Regelklasse finden.

Vollzeitliche Fremdsprachenklassen / Sonderklassen E

Unter Sonderklassen E versteht man die Übergangs- und Vorbereitungsklassen für fremdsprachige Schüler. Sie geben den neuzugezogenen Kindern einen Schon-



Für den Spracherwerb bietet das Umfeld in der Regelklasse die grösste Anregung.

raum, in dem sie sich langsam einleben, den Heimat- und Kulturwechsel verarbeiten, Deutsch lernen und sich auch in anderen Fächern, wie beispielsweise Mathematik, auf den Wechsel in die Regelklasse vorbereiten können. Die Sonderklassen E sind betreffend Herkunft, Alter und Vorbildung der Schüler sehr stark gemischt. Solche Klassen können nur gebildet werden, wenn in einer Gemeinde die neuzugezogenen Schüler in den Regelklassen sehr stark vertreten sind. Zudem muss eine solche Klasse mindestens 12 Schüler umfassen. In der Sonderklasse E bleibt ein Kind nicht länger als ein Jahr. Spätestens dann wird es in die Regelklasse integriert.

Neben dem angesprochenen Schonraum für die fremdsprachigen Schüler sind auch die intensivere Deutschförderung in verschiedenen Fächern, die wahrscheinlich verständnisvollere Betreuung durch speziell ausgebildete Lehrkräfte sowie die Entlastung der Regelklassen von der Einschulungsaufgabe als Vorteile dieses Modells zu werten. Nachteilig wirken sich die weniger starken Anregungen von deutschsprachigen Gleichaltrigen aus, womit ein Hauptfaktor für schnelles Deutschlernen entfällt. Die Integration ins Regelschulsystem wird um ein Jahr verzögert und bringt einen erneuten Lehrerwechsel. Die Schüler, die nach einem Jahr im schulischen Ausländerghetto in die Regelklasse eintreten, können die Lehrkräfte in den sehr heterogen zusammengesetzten Klassen überfordern. Für dieses Modell spre-

chen aber die vertrauensvolle Betreuung in den Klassen sowie bessere Basiskenntnisse in der deutschen Sprache. Deutsch für Fremdsprachige ist aber auch nach dem Übertritt in die Regelklasse nötig, und in praktisch allen Fächern sind Mankos aufzuholen.

Sonderklasse E / Mischform

Die neuzugezogenen Schüler werden nach diesem Modell in eine Sonderklasse E eingeschult und gleichzeitig auch in ihre zukünftige Regelklasse, wo sie zunächst an Fächern wie Turnen, Werken, Handarbeit und Singen teilnehmen. Die Unterrichtsstunden in der Regelklasse nehmen über den Verlauf von etwa zwei Jahren zu, während sich die Unterrichtsstunden in der Sonderklasse verringern.

Vorteilhaft an diesem Mischsystem ist die schrittweise Gewöhnung an das reguläre Schulleben. Die soziale und sprachliche Integration wird durch den Kontakt mit einheimischen Mitschülern beschleunigt. Der Deutschunterricht kann inhaltlich mit dem Regelklassenunterricht koordiniert werden, und es können im Schonraum der Sonderklasse E zugleich bessere Basisdeutschkenntnisse erworben werden. Bei ihrem Einleben in die neue Heimat werden die Schüler von zwei Lehrkräften unterstützt, was eine gerechtere Beurteilung erlaubt. Diese Mischform ist abhängig von einer guten Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Lehrkräften und erfordert Mehraufwand. Als zusätzlicher Nachteil

erweist sich oft auch der nötige Schulhauswechsel. Vor allem die ausländischen Eltern schätzen aber diese Form der Einschulung. Als weiterer Vorteil der Mischform dürfen eher höhere Kenntnisse in der deutschen Sprache gegenüber der vollzeitlichen Sonderklasse E erwartet werden.

Grundsätzlich darf festgestellt werden, dass die direkte Einschulung schnellere Integration und flexibleren Deutschunterricht ermöglicht, wobei möglichst integrative Formen der Einschulung anzustreben sind. Positive Effekte dieser Modelle sind aber nur unter bestimmten Bedingungen zu erreichen: Die Lehrer müssen in der Lage sein, einen neuzugezogenen Schüler sozial, sprachlich und stofflich individuell zu betreuen, wobei der Klassenbestand nicht zu hoch sein darf. Deutschunterricht muss intensiv, auf die Erfordernisse der Regelklasse ausgerichtet und die sprachliche Förderung zwischen Lehrkräften koordiniert sein. In Gemeinden mit sehr hohem Anteil an Fremdsprachigen sind vollzeitliche Sonderklassen – trotz fehlender Anregung von deutschsprachigen Gleichaltrigen – ein gangbarer Weg zur schulischen Integration.

Einschulung fremdsprachiger Schüler in Buchs

Bis 1989 wurden die fremdsprachigen Schüler in Buchs direkt in die Regelklassen eingegliedert. Bei krassen Sprachschwierigkeiten besuchten diese Kinder auf Antrag des Klassenlehrers durchschnittlich zwei Wochenstunden Intensivunterricht in Deutsch bei einer nebenamtlich tätigen Lehrkraft. Als Folge der zunehmenden Nachzügler aus dem Balkan beschloss der Schulrat, eine Sonderklasse «Deutsch intensiv» zu bilden, um den jugendlichen Einwanderern die Integration in das Schulsystem zu erleichtern.

Da bald einmal festgestellt werden musste, dass die alters- und bildungsbedingten Unterschiede sich vor allem negativ auf die jüngeren Kinder auswirkten, entschloss man sich, je eine Klasse für die Unterstufe (bis ungefähr Zehnjährige) und eine weitere für Ältere zu bilden. Die Gruppe der jüngeren Kinder wird dabei direkt einer Regelklasse zugewiesen, besucht aber während zehn Stunden pro Woche den Unterricht in der Förderklasse. Um den Kindern den Anschluss an die Regelklasse zu erleichtern, verlaufen die Bildungsinhalte



Der Einbezug der Eltern fremdsprachiger Schüler in den Integrationsprozess dürfte künftig noch verstärkt werden. (Aus Furrer/Müller 1992.)

in der Förderklasse parallel zu denjenigen der Stammklasse. Dies bedingt regelmässige Kontaktnahme zwischen Klassen- und Deutschlehrer. Meistens werden die fremdsprachigen Kinder um ein Jahr tiefer eingestuft, da die Erfahrungen zeigen, dass sich diese Massnahme auf den Integrationsprozess des Schülers positiver auswirkt, als wenn er aufgrund mangelhafter Leistungen repetieren und die Stammklasse nach kurzer Zeit wechseln müsste. Im Gegensatz zum Integrationsmodell der Unterstufe, das durchaus erfreuliche Ergebnisse zeitigt, ist bei der Eingliederung der älteren Jugendlichen noch keine zufriedenstellende Lösung gefunden worden. Diese werden nämlich erst nach einem Jahr Intensiv-Deutsch – bei ebenfalls zehn Wochenstunden – in die Regelklassen eingewiesen, müssen aber während dieses Jahres die übrige Zeit zu Hause verbringen. Eine Arbeitsgruppe ist zurzeit damit beschäftigt, auch für diese Altersgruppe eine bessere Lösung zu finden. Dass das Buchser Modell an und für sich positive Wirkung zeigt, wird dadurch belegt, dass sich die anfänglich nur fremdsprachigen Schüler bald einmal integriert fühlen, sprachlich wie auch bildungsmässig

relativ rasch einen akzeptablen Anschluss an das Niveau der Regelklasse finden und zumindest dem Unterricht zu folgen vermögen.¹⁵

Schlussbetrachtung

Die Diskussion um ein optimales Einschulungsmodell ist keineswegs abgeschlossen. Wünschenswert in der Förderung der Integration fremdsprachiger Kinder in das schweizerische Schulsystem wäre beispielsweise, dass die Muttersprache der fremdsprachigen Kinder vermehrt mit in den Unterricht einbezogen werden könnte, da es offenkundig ist, dass gute Deutschkenntnisse dort am schnellsten erworben werden, wo gute Kenntnisse der Muttersprache vorhanden sind. Statt Deutschkurs und Nachhilfestunden durch einheimische Lehrkräfte könnte beispielsweise in Klassen mit hohem Anteil an fremdsprachigen Kindern durch Einbezug von bereits integrierten fremdsprachigen Erwachsenen ein individuelles Angebot an Sprachförderung für Lerngruppen entsprechend der ethnischen Zusammensetzung der Klasse angeboten werden. Wenn beispielsweise albanische, spanische, türkische und italienische (Hilfs-)Lehrkräfte mit den entspre-

chenden Schülern die Alphabetisierung und die Festigung der muttersprachlichen Kenntnisse in einigen Stunden pro Woche gleichzeitig übernehmen könnten, wäre dies nicht nur eine Hilfe für die Schüler selbst, sondern auch ein weiterer Ansatz in Richtung Integration und kultureller Toleranz. Das Bewusstsein, dass die Leitideen der interkulturellen Erziehung die gesamte Schulbevölkerung betreffen, entwickelt sich in unserem Land zusehends. Zahlreiche Schulversuche, Neukonzepte und Reformen zeugen davon. Die Entwicklung zur Optimierung der Integration aber ist ein langwieriger Prozess, der nicht zuletzt auch von finanziell tragbaren und realistischen Lösungen abhängt. Wichtig scheint speziell in diesem Zusammenhang die nötige Aufklärungsarbeit für und Verständnisappelle an die einheimische Bevölkerung, um der Hemmung oder gar Verhinderung der nötigen Integration durch rechts-populistische und rassistische Strömungen vorzubeugen.

¹⁵ Diese Ausführungen stützen sich auf Aussagen der Förderklassenlehrkräfte Helen Weder und Ernst Moser.

Literatur

Allemann-Ghionda 1993: C. ALLEMAN-GHIONDA, *Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung in der Praxis des schweizerischen Bildungswesens: Eine Übersicht über Innovationen*. EDK Bern 1993.

BA für Statistik 1991: A. BORKOWSKY, *Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Bildungssystem der Schweiz*. Bundesamt für Statistik Schweiz. Nr. 318. Bern 1991.

EDK 1991: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.), *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder*. Bern 1991.

EDK 1993: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.), *Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung in der Praxis des schweizerischen Bildungswesens*. Bern 1993.

Furrer/Müller 1992: P. FURRER / H. MÜLLER, *Kinder aus der Türkei, ein Handbuch für die Arbeit mit türkischen Kindern, Jugendlichen und deren Eltern*. Weinfelden 1992.

Hugger 1992: P. HUGGER, *Handbuch der schweizerischen Volkskultur*. Zürich 1992.

Ohlsen 1992: I. OHLSEN, *Modelle zur Einschulung von fremdsprachigen Schülern im Kanton Zürich*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 1992.

Schulblatt Zürich 1992: M. TRUNINGER, *Interkulturelle Pädagogik: Begründungen, Zielsetzungen, Inhalte sowie Stand und Perspektiven im Kanton Zürich*. Schulblatt des Kantons Zürich. Zürich 1992.

Szaday 1992: C. SZADAY, *Schulung in der multikulturellen Schweiz*. ZBS Ebikon LU 1992.

Volksabstimmung 12. Juni 1994: *Erläuterungen des Bundesrates zur Volksabstimmung vom 12. Juni 1994*. Bundeskanzlei 1994.