

Rezensionen / recensions / recensioni

Rosenmund, Moritz, Nef, Rolf, Gerber, Brigitta, & Truniger, Peter (1999). *Volksschule und kulturelle Pluralisierung – Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung*. Zürich: Pestalozzianum.

Seit einigen Jahren mehren sich die Publikationen zum Themenkomplex «Migration und Schule» bzw. Umgang mit der Herausforderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Schulbereich. Nebst gut strukturierter Monographien mit theoriegenerierender Wirkung finden zunehmend Arbeiten des Typs «Sozialreportage» (nicht selten handelt es sich um Qualifikationsarbeiten) und sogar unredigierte Tagungsberichte den Weg zur Veröffentlichung. Mit dem in mehreren Hinsichten ausgezeichneten Buch von Rosenmund, Nef, Gerber und Truniger (1999) haben wir es mit einem feinen Produkt der ersten Art zu tun. Die Autorin und die Autoren untersuchen im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 («Wirksamkeit unserer Bildungssysteme») den Umgang von Schulgemeinden mit der migrationsbedingten kulturellen Heterogenität. Sie gehen von folgenden zwei Modellen aus: einerseits die Schulgemeinde als *adaptives System*, das Umweltinformationen deutet und verarbeitet, Massnahmen auswählt und implementiert; andererseits als *lernendes System*, das einen Vorrat an Problemlösungsstrategien mobilisiert und in der Lage ist, sie situativ aufgrund aktueller Bedürfnisse zu erweitern und zu modifizieren. Die örtliche Schulbehörde wurde aufgrund einer sorgfältigen systemtheoretischen Betrachtung des Untersuchungsfeldes als zentrale Analyseeinheit ausgewählt. Dies im Wissen, dass vorgeordnete politische Instanzen, übergeordnete kantonale Gremien sowie das pädagogische Feld mit Lehrkräften und ihren Organisationen in dynamischer Beziehung mit den Schulpflegen sowohl die Situationsdeutungen als auch die strategischen Optionen mitdeterminieren.

Nach einer ausgeklügelten quantitativen Befragung bei 130 von Migration stark betroffenen Schulgemeinden in acht Kantonen der deutschen und französischen Schweiz widmen sich Rosenmund et al. (1999) der qualitativen Analyse von vier ausgewählten Schulgemeinden. Die Fallstudien entsprechen unterschiedlichen Typen des Umgangs mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt und werden hier kurz charakterisiert. Es soll vermerkt werden, dass die folgende Typenbezeichnung vom Rezensenten stammt. Die Autoren und die Autorin der Studie haben nämlich darauf verzichtet, ihre Fallstudien im Rahmen eines einheitlichen Begriffsrasters systematisch miteinander zu vergleichen. Auch haben sie keine Rekonstruktion der untersuchten Fälle im Sinne der Aufstellung einer (Ideal)typologie beabsichtigt, obwohl eine solche durchaus zulässig wäre – aufgrund des Detaillierungsgrads der Fallanalysen, ihrer Kontexteinbettung sowie der epistemologischen Auffassung der untersuchten Wirklichkeiten im Sinne der Dialektik vom Allgemeinen und Besonderen. Hier also die identifizierten Typen:

- Typ A (anonymisiert in Nussberg/AG) entspricht einem Modell der Schliessung des Systems nach bürokratischer Eigenlogik. Dieser Fall weist eine geringe Kontextsensitivität auf. Das pädagogische Funktionssystem kollidiert mit dem politisch-administrativen, sodass die Gemeinde-Schulbehörde für Einflüsse aus dem soziokulturellen Umfeld wenig empfänglich ist. Aufgrund der geringen Durchlässigkeit zwischen Schulfeld und politisch-sozialem Kontext werden die Grenzen nach Aussen zunehmend stark markiert. Problemlösungsansätze wie «Aufgabenhilfe», «Auffangklassen für ausländische Jugendliche» oder eine temporäre Sonderklasse für kosovo-albanische Kinder werden entweder als paraschulisches System am Rand der Volksschulstrukturen eingeführt oder haben eher separativen Charakter. Sie werden nicht als Ausgangspunkt für neue Entwicklungen im Sinne einer Strukturtransformation genutzt.
- Typ B (anonymisiert in Kirschenenthal/ZH) entspricht einem Modell der beschränkten Öffnung durch «stellvertretende Problemlösungen». Darin enthalten sind Elemente einer systembezogenen Problemsicht und entsprechende Lösungsansätze, die im Wesentlichen als formalisierte «Starthilfe» in Form von Deutsch-Zusatzunterricht für Fremdsprachige reduziert werden. Die Entwicklungen erfolgen auch hier eher am Rande des Systems, welches selbst kaum Gegenstand der Überprüfung und Veränderung wird. Was hier auffällt, ist das Fehlen von breit abgestützten Aushandlungsprozessen, was zu einer gewissen Starrheit des eingeführten Problemlösungsmodells führt.
- Typ C (anonymisiert als Traubenzell/SG) entspricht einem Modell progressiver Problemlösung durch integrativem Schulkonzept. Angestrebt wird eine Annäherung der Zusatzhilfen für Anderssprachige in der Zweitsprache Deutsch an die Formen integrativer Schulung für lern- und leistungsschwache Schulkinder. Insofern entsteht ein an einem umfassenden Integrationsverständnis orientiertes Problembewusstsein, welches die Dynamik von Segregation und Integration als Ganzem in Betracht zieht. Dementsprechend wird das Förderangebot im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts ständig überprüft und verändert, sodass zumindest in Ansätzen von einem lernfähigen System gesprochen werden kann.
- Typ D (anonymisiert als Birnwil/ZH) entspricht einem Modell der Herausbildung eines reflexiven Mechanismus und einer Instanz zur Steuerung einer kohärenten Entwicklung. Charakteristisch sind dabei selbstreflektierende Tätigkeiten des eigenen Umgangs mit Heterogenität sowie bedarfsgerechter Anpassungen an neue Herausforderungen, etwa mit dem Aufbau eines Unterstützungsprojektes «Mathematische Grundkenntnisse». Dank einer effizienten «Integrationskommission» wurde ein Metasystem etabliert, das sich von den Routinegeschäften des Schulalltags abhebt und problemlösende sowie koordinierende Funktionen übernimmt. Hier haben wir es mit einem umfassenden lernfähigen System zu tun.

Während Typ A und Typ B eine *geringe Kohäsion* im Gesamtsystem Schulgemeinde sowie eine *eingeschränkte Adaptabilität* an die Dimension der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt aufweisen, zeichnen sich Typ C und D durch eine fortschreitende Stabilitäterhaltung via Stabilitätsbruch aus. Klar erkennbar sind dort autopoietische Lern- und Gestaltungsprozesse im Sinne der *Reflexion nach Innen* und der *Adaptabilität nach Aussen* durch eine «Diskursgemeinschaft» mit dem Effekt, dass Neues im Sinne der Strukturtransformation entsteht.

Als wesentlicher Indikator für Transformationsprozesse der gemeindeeigenen Bildungspolitik erweist sich der Professionalisierungsgrad der Förderlehrkräfte für Fremdsprachige, der sich auf einem Kontinuum von pädagogisch und sprachdidaktisch kaum ausgebildetem Hilfspersonal bis hin zu qualifizierten, in der Didaktik des Deutsch als Zweitsprache spezialisierten Fachlehrkräfte bewegt.

Gemeinsam ist allen vier Fällen ausserdem die besorgniserregende Tatsache, dass die eingewanderten Bevölkerungsgruppen als eigentliche Auslöser der Dynamik in einem «Objektstatus» gehalten werden. Die Entwicklungen finden – wenn überhaupt – ohne jegliche Beteiligung ihrerseits statt. Es sind kaum Austauschprozesse im Sinne einer Koevolution zu erkennen, und es gibt kaum eine gemeinsame Problemdefinition und -interpretation. Namentlich die Eltern der Migrantenkinder werden faktisch nie in Aktivitäten der Problemlösung eingebunden. Dass auch im lernfähigen System des Typs D die Angelegenheit als internes Geschäft des lokalen Schweizer Schulwesens betrachtet wird und keine Mitbeteiligung aller direkt Betroffenen existiert, stimmt nachdenklich und entspricht wahrhaftig der verpassten Chance einer möglichen und zentralen Re-sourcennutzung. Dazu Rosenmund et al. (1999):

Es ist (...) nicht nur möglich, sondern fast zu erwarten, dass die Schule Birnwil auch in Bezug auf das dargestellte Problem (der fehlenden Einbindung von Migranteneltern, Anm. von A.L.) eine Entwicklung einzuleiten und zu kreativen Lösungen zu gelangen vermag. Es könnte allerdings sein, dass dies einen Perspektivenwechsel erforderlich macht. Es ist fraglich, ob Angebote kompensatorischer Art, welche die Immigranteneltern letztlich doch als ‚Objekt‘ wohlmeinender Bemühungen behandelt, Haltungen wie Desinteresse, mangelndes Verständnis der hiesigen Schule und Ablehnung eines eigenen Beitrags aufzuweichen vermögen, so lange keine gleichberechtigte Teilhabe an der Steuerung des Schulwesens als Ganzen besteht. Hier könnte eine Grenze des Spielraums liegen, innerhalb dessen sich künftige Schulentwicklung zu bewegen vermag (S. 114).

Was in diesem Zusammenhang auffällt und ebenfalls nachdenklich stimmt, ist das Fehlen jeglicher präventiver Problemlösungsgedanken, geschweige denn -modelle, im Diskurs der Gemeindeschulbehörden bzw. der interviewten Rollenträger/innen. Bekanntlich werden die entscheidenden Weichen für den Schulerfolg im frühkindlichen Alter gestellt. Folglich sind hier Ansätze einer systematischen Zusammenarbeit mit Eltern gemeint, noch bevor die Kinder in die Schule und in den Kindergarten eintreten – etwa durch frühkindliche Massnah-

men im Übergangsbereich Familie-Aussenwelt, wie zum Beispiel in qualitativ hochstehenden Krippen oder bei interkulturell kompetenten Tageseltern. Der Präventivaspekt als Programm vorschulischer Intervention wird freilich auch in den Items der Fragebogen-Survey nur am Rande berücksichtigt und tritt schliesslich auch im fundierten Umsetzungsbericht der Studie nicht in Erscheinung. (Siehe Rosenmund, M., & Fries, A.-V., 1999. *Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen. Migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass*. Bern: Programmleitung NFP 33 - Umsetzungsbericht).

Trotz teilweise hohem Abstraktionsgrad des Berichts – insbesondere im methodologischen Teil – sind die Ausführungen in den übersichtlich gegliederten Textabschnitten gut nachvollziehbar. Auf Verweise auf benachbarte Untersuchungen (die in diesem spezifischen Themenbereich allerdings spärlich sind) wird weitgehend verzichtet. Der bibliographische Apparat sowie die Endnoten werden auf ein Minimum reduziert. Zur Erleichterung des Leseflusses wird nur sehr punktuell auf das Quellematerial verwiesen. Die Transkriptionspassagen werden vorwiegend zur Illustration ausgewählter Themenbereiche herangezogen. Mit Ausnahme einiger sehr langen und redundanten, kaum untertitelten Passagen in den Fallstudien kommt der Text als prägnant und konzis, frei von Weitschweifigkeiten daher. Eindrücklich ist etwa die Klarheit, wie die Kriterien des Modebegriffs «Schulentwicklung» definiert und am einzelnen Fall (freilich nicht immer unbelastet von einer gewissen Subsumtionslogik) überprüft werden. Von Schulentwicklung soll nur dann die Rede sein, wenn a) ein zielgerichteter Prozess abläuft, in dem die Organisation Schule selbst zum Gegenstand der Veränderung wird; b) sich ein Metasystem herausbildet, welches abgehoben von den Routinegeschäften diesen Prozess leitet bzw. steuert, d.h. eine Reflexion ermöglicht und im Hinblick auf vereinbarte Veränderungsziele auch Umsetzungsentscheide durchsetzen kann; c) sich innerhalb des Veränderungsprozesses fünf Phasen unterscheiden lassen, welche zunächst Austausch und Vereinbarungen bezüglich Situationsdeutungen, Werten und Veränderungsziele, sodann Aktion in Richtung der vorgeschlagenen Ziele und schliesslich die Überprüfung der Wirksamkeit beinhalten (S. 66).

Das Buch ist ein bildungssoziologischer Meilenstein in den fortwährenden Bemühungen unserer Schule und ihrer pädagogischen sowie politisch-administrativen Organisationen im Umgang mit der Dimension der (grösstenteils migrationsbedingten) herausfordernden sozialen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt. Der dazugehörige Umsetzungsbericht mit den Folgerungen und Empfehlungen zuhanden von Praxis und Politik verdient in einer noch einfacheren Version in die breite Öffentlichkeit gestreut zu werden. Sicherlich gehört er auf den Nachttisch eines jeden Schulbehördenmitglieds.

Andrea Lanfranchi, Fachstelle Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich