

Andrea Lanfranchi

«Passung» zwischen Migrationsfamilien und Schule

Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche wachsen in unterschiedlichen Lebenswelten auf, unter anderem in Familie und Schule. Häufig stimmen deren Werte und Ziele nicht überein, was besonders bei innovativen Schulen und traditional orientierten eingewanderten Familien der Fall ist. Heranwachsende sind dann oft mit krassen Widersprüchen konfrontiert und müssen alleine diskrepante Einstellungen und Erwartungen integrieren. Dieses «seelische Grenzgängertum» (Herzka, 1995) wird dort von der Belastung zur Chance, wo Verbindungen zwischen Lebenswelten als Koppelung von Systemen geschaffen werden. Massgeschneiderte Brücken zwischen Schule und Familie erlauben allen Beteiligten, Spannungen zu regulieren und Konflikteskalationen vorzubeugen. Der Autor gibt im 2. Teil des Beitrags konkrete Empfehlungen für die Praxis dazu.

Resumé

Les enfants et les jeunes grandissent souvent dans des milieux ayant des conceptions du monde différentes. Bien souvent, les valeurs et les objectifs de l'école diffèrent de ceux de la famille. Cette situation est particulièrement fréquente lorsque les écoles, plus novatrices, font face à des familles immigrées ayant des valeurs traditionnelles. Ces jeunes en devenir sont alors confrontés à de fortes disparités et doivent intégrer seul-e-s des attentes et des visions divergentes. Ce «voyage de l'âme aux frontières» (Herzka, 1995) n'est plus un poids mais devient une chance là où les différents environnements sont mis en relations. Des passerelles adaptées entre les contextes scolaire et familial permettent à toutes les personnes impliquées d'apaiser les tensions et d'éviter l'escalade des conflits. Dans la seconde partie du présent article, l'auteur émet des recommandations concrètes pour le travail sur le terrain.

Systeme wie Schule und Familie in Verbindung zu bringen heisst nicht, dass sie sich überlappen müssen. Es heisst, Kooperation und Veränderung auf beiden Seiten ermöglichen. Hier spielen interkulturell kompetente Fachpersonen wie schulische Heilpädagoginnen oder Schulpsychologen, die an den Nahtstellen von Familie und Schule denken und handeln, eine wichtige Rolle. Bei näherer Betrachtung gibt es nämlich weniger ein Problem der «Passung» als ein Problem der Kommunikation und Zusammenarbeit. Manchmal wird ein «Passungsproblem» vorgetäuscht (und wohl als Kompetenzdefizit von Migrationsfamilien betrachtet), wo problemlösende und für das Kind lernwirksame Kooperationsangebote von Seiten der Schule fehlen. Die Zusammenarbeit mit allen Eltern muss integraler

Bestandteil der heutigen Schule werden. Ausgehend von der Theorie der Entwicklungsnische von Super & Harkness (1986) wird dargestellt, dass Lehrpersonen elterliche Denkmodelle (in der Literatur: «parentale Ethnotheorien») durch aktive Kooperationsangebote berücksichtigen müssen. So öffnen sich Räume für Transformationen, die der Familie die Gestaltung von Übergängen erleichtern und dem Kind Schulerfolg ermöglichen. Massgeschneiderte Brücken zwischen Schule und Familie erlauben allen Beteiligten, Spannungen zu regulieren und Konflikteskalationen vorzubeugen.

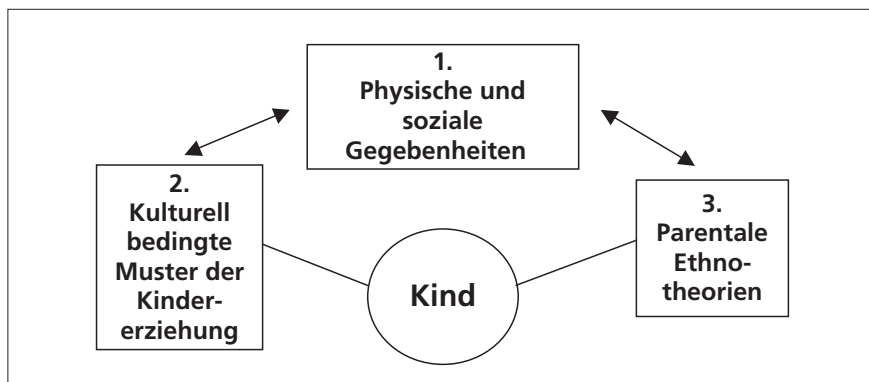
Mesosysteme

Nach Uri Bronfenbrenner (1981) haben Mikrosysteme (wie Familie, Schule) und Exosysteme (wie die Arbeitswelt) nur wenig

konstante Beziehungen untereinander, unter anderem deshalb, weil sogenannte Mesosysteme (wie regelmässige Gespräche zwischen Lehrperson und Eltern) oft fehlen oder wenig funktional sind. Gestützt auf den ökosystemischen Ansatz Bronfenbrenners haben Harkness & Super (1993) mit dem Begriff der Entwicklungsnische die Bedingungen beschrieben, in denen Kinder im Spannungsfeld verschiedener Konstrukte von Wirklichkeit aufwachsen. Sie unterscheiden drei Komponenten:

1. *Die physischen und sozialen Gegebenheiten*, in denen ein Kind lebt (wie Haus und Umwelt, Aktivitäten von Kindern und Erwachsenen).
2. *Kulturell bedingte Muster der Kindererziehung* (Sitten und Gebräuche der Gesellschaft, die nicht mehr individuell hinterfragt werden, zum Beispiel die Kinder in die Schule schicken).
3. *Parentale Ethnotheorien* (also Denkmotive der Eltern, die mit Kultur, aber auch mit dem Migrationsprozess und weiteren Faktoren im Zusammenhang stehen).

Abbildung 1:
Die Entwicklungs-
nische nach
Super & Harkness
(1986)



Die Rahmenbedingungen der sozialen Lebenswelt, die Gewohnheiten der Kindererziehung in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext und die Denkmotive der Eltern beeinflussen die Organisation der individuellen Entwicklung von Kindern. Diese drei Subsysteme eignen sich besonders gut, die kindliche Entwicklung in Anbetracht der spezifischen kulturellen Orientierung ihrer Eltern und der gesellschaftlichen Erziehungsmuster ausserhalb der Familie zu verfolgen. Regulierende Mechanismen tendieren dazu, die drei Subsysteme in einem harmonischen Gleichgewicht zu behalten. Sind die Kontextmerkmale der Familienumgebung jedoch – statt kulturell analog – von grossen Diskrepanzen ge-

prägt, kann ein länger dauernder Ungleichgewichtszustand zu einer Restrukturierung der Entwicklungsnische führen. Dabei entstehen Adaptationstendenzen, die Veränderungen in den einzelnen Subsystemen hervorbringen.

Ein Beispiel aus Super & Harkness (1986): Die Kipsigis in Kenya lassen ihre Kleinkinder durch die grösseren Kindern mehrere Stunden täglich herumtragen und betreuen. Ihr Begriff für «Intelligenz» heisst *ng'om* und enthält weitgehend Komponenten im Sinne von «Verantwortung tragen»: Ein Mädchen, das *ng'om* ist, fegt das Haus nach dem Essen und kümmert sich anschliessend um die kleineren Geschwister, und von einem Jun-

gen wird gesagt, er sei *ng'om*, wenn er die Kühe ohne spezielle Anweisungen in die Tränke geführt hat. Nach der Einführung von Schulen haben die Kipsigis-Mütter die älteren Kinder mit Betreuungsaufgaben später als im vorgesehenen Alter einschulen lassen oder von den anderen Familien versteckt gehalten. Ihre Denkmuster (3. Subsystem) haben also nach dem Gleichgewichts-Modell die Neuerungen im 2. Subsystem (nach der Einführung von Schulen) zurückgedrängt. Erst als ihnen die Vorteile der Schule ersichtlich wurden (nämlich die Möglichkeit, durch die Kinder den Zugang zur Geldwirtschaft und zu Erwerbsrollen zu erreichen) und erst als diese Einsicht in ihrem Deutungsmuster integriert werden konnte, hat sich die Alltagspraxis geändert bis hin zur Transformation der früheren Denkmodelle. Der Begriff für «Intelligenz» wurde dann differenziert in *ng'om en ga* («intelligent zu Hause») und *ng'om en sukul* («intelligent in der Schule»).

Eine Analogie zu den portugiesischen, türkischen oder albanischen Kindern in der Schweiz drängt sich auf: Nach den Ergebnissen unserer Studien (Lanfranchi, 2002; Lanfranchi & Sempert, 2012) besuchten vor zehn Jahren nur rund 80 % der Kinder mit Migrationshintergrund den damals nicht obligatorischen Kindergarten. In der Zeit davor nutzten nur knappe 40 % der Migranten Kindertagesstätten, während Schweizer dies in einem Ausmass von rund 60 % taten. Die Nutzung erfolgt erst dann, wenn «bildungsferne» Eltern erstens Zugang zu den Einrichtungen finden und zweitens erkennen können, dass Kindertagesstätten und Kindergarten mehr sind, als «nur spielen», weil sie sehr bedeutsame Bildungs- und Erziehungselemente enthalten, die für den späteren Schulerfolg vorausgesetzt werden.

Massgeschneiderte Brücken

Nur dort, wo das Beziehungsklima in Zeiten geringen Anpassungsdrucks durch ungewohnte Kontakte und gute Kommunikation kultiviert wurde, können im Falle von Problemen und Konflikten einvernehmliche, tragfähige Lösungen gesucht und verwirklicht werden. Für viele Kinder mit Migrationshintergrund, die im frühkindlichen Alter immer in der Familie waren und auch kein Programm der frühen Förderung wie eine Spielgruppe, *schritt:weise* (www.aprimo.ch) oder *ZEPPELIN* (www.zeppelin-hfh.ch) besucht haben, ist der Eintritt in den Kindergarten und in die Schule ein sehr grosser Schritt. Es ist der Übergang von der vertrauten Umgebung der Familie, die in manchen Fällen eher abgeschottet von der fremden Umwelt lebt, in das weite und weitgehend unbekannte Feld der Gesellschaft. In der Regel ohne Angewöhnungszeit verlässt das 4-jährige Kind täglich die Privatheit des familiären Raums und befindet sich im neuen Territorium der Öffentlichkeit. Bei Kindern mit direktem oder indirektem Migrationshintergrund, die selber als Kleinkinder mit der Familie in die Schweiz gekommen sind (erste Generation) oder deren Eltern oder Grosseltern in die Schweiz eingewandert sind (zweite, resp. dritte Generation) kann es sein, dass die zu Hause und in der Schule vermittelten Werte und Ziele nicht übereinstimmen, sodass die Kinder mit krassen Widersprüchen konfrontiert sind. Das schlimmste ist, wenn niemand das merkt, weil die Eltern kaum Kontakte mit der Lehrperson haben, sodass unausgesprochen diffuse Ängste, Vorurteile und Misstrauen entstehen können.

Nehmen wir zum Beispiel an, dass die Eltern aus dem ländlichen Gebiet von Nordportugal stammen, gebrochen Deutsch

sprechen und immer wieder von der Rückkehr reden. Die Botschaft an das Kind ist: «Pass' dich an und mach, was die Lehrerin dir sagt, sei brav und folge». Die Lehrerin kommt gerade von einer Didaktik-Weiterbildungswoche im Bereich «Entdeckendes Lernen», hält sich im Unterricht mit Vorgaben zurück und sagt den Kindern: «Jeder wählt das Thema aus, das er heute bearbeiten möchte, und ihr findet selber heraus, wie man die Aufgabe lösen könnte, es gibt verschiedene Wege dazu, seid mutig und probiert aus.»

Das Problem dabei sind nicht die unterschiedlichen Systeme mit unterschiedlichen Modellen, sondern die fehlende oder dysfunktionale Kommunikation.

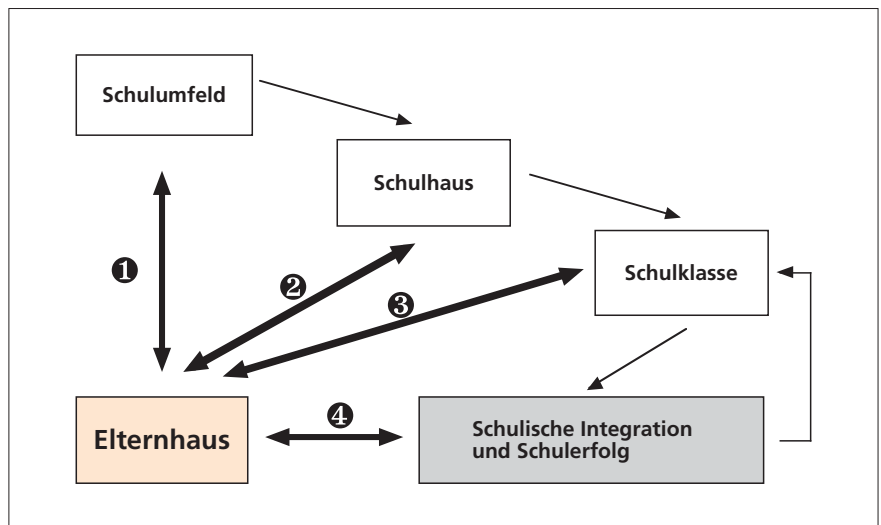
Das Problem dabei sind nicht die unterschiedlichen Systeme mit unterschiedlichen Modellen, sondern die fehlende oder dysfunktionale Kommunikation. Es besteht in solchen Fällen die Gefahr, dass Kinder als die schwächsten Glieder der Systemkette alleine gelassen sind in der Verbindung dis-

krepanter Einstellungen und Erwartungen. Was es in solchen Fällen braucht, sind Brücken zwischen Kindergarten/Schule und Familie in Form massgeschneiderter Formen der Zusammenarbeit.

Ein Beispiel dafür sind individuelle Gespräche von Lehrpersonen mit den Eltern zum Austausch von Informationen und zur Klärung gegenseitiger Erwartungen. Ein weiteres Beispiel besteht in Lehrer-Eltern-Konferenzen auf der Ebene Schulklasse oder Schulhaus mit dem Einbezug von Eltern im Sinne der Mitsprache in schulischen Angelegenheiten. Weiterführende Verbindungen gehen in Richtung der Öffnung der Schule für Aktivitäten der Elternbildung wie Deutschkurse für Mütter. Sie haben das Ziel, dass sich auch sogenannte «bildungsferne» Eltern konkrete Formen der Unterstützung ihrer Kinder etwa bei Schularbeiten zu Hause bzw. in der Vermittlung von Lernanregungen zu eigen machen.

In folgender Abbildung findet sich eine systematische Betrachtung von Umsetzungsmassnahmen im Bereich des Einbezugs von

Abbildung 2:
Umsetzungsfelder
der Schule-Eltern-
Zusammenarbeit,
mit besonderer
Berücksichtigung
der Eltern mit Mig-
rationshintergrund



Eltern in den Dimensionen Schulumfeld, Schulhaus und Schulklasse. Diese Darstellung basiert auf breit abgestützten wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Schulleistungsforschung (Wang, Haertel & Waldberg, 1993) und beschreibt kontextbezogen die verschiedenen Formen der Schule-Eltern-Zusammenarbeit. Abschliessend werden einige praktische Empfehlungen zur Gestaltung einer gelungenen Zusammenarbeit in multikulturellen Verhältnissen aufgelistet.

Umsetzungsfeld 1 –

behördliche Massnahmen:

- 1.1 Mitspracherechte aller Eltern in schulischen Belangen (auch der ausländischen Eltern)
- 1.2 Bevölkerungsdurchmischung durch quartier- und städteplanerische Massnahmen

Umsetzungsfeld 2 –

schulhausbezogene Massnahmen:

- 2.1 Institutionalisierte Lehrer-Eltern-Konferenzen
- 2.2 Öffnung des Schulhauses für Quartieraktivitäten, zum Beispiel Deutschkurse für Mütter

Umsetzungsfeld 3 –

schulklassenbezogene Massnahmen:

- 3.1 Elterngespräche und Hausbesuche
- 3.3 Einbezug der Eltern (auch der «bildungsfernen») beim Schulausflug etc.

Umsetzungsfeld 4 –

direkte Unterstützung der Kinder durch die Eltern:

- 4.1 Lernanregungen im Alltag und schulbezogene Unterstützung in der Familie
- 4.2 Aktivierung von professioneller Unterstützung bei Problemen/Konflikten

Empfehlungen für die Praxis

Mach deine Kultur von Zusammenarbeit von Beginn an transparent: Teile den Eltern noch vor Schulbeginn mit, wie du dir die Kooperation vorstellst und wie du vorgehen möchtest (bspw. Elternabend im Herbst und dann zwei individuelle Gespräche im Laufe des Schuljahres). Diskutiere deinen Plan anlässlich eines ersten Kontaktes. Bleib offen für massgeschneiderte Formen der Elternkooperation (wie etwa Hausbesuche). Beschränke dich nicht auf Informationsvermittlung. Ziel ist, dass die Eltern ihr Kind im Lernen unterstützen.

Verkrampfe dich nicht in vorgefassten Meinungen: Gefragt ist Begegnung und eine kultursensible Haltung, nicht Expertenwissen über Kulturen. Interkulturelle Kompetenz heisst, über einige grundlegende Kulturinformationen im Allgemeinen zu verfügen. Vor allem müssen wir aber für das Besondere offen sein, also fallbezogen verstehen und fallbezogen vorgehen: Was braucht es in dieser Situation für dieses spezielle Kind und für diese Eltern?

Bereite Elterngespräche gut vor: Mach dir Gedanken über eine günstige Zeit, über einen geeigneten Ort und einen geeigneten Raum, über das Vorgehen bei der Einladung. Suche die entsprechenden Vorlagen, Leitfäden und Checklisten für schulische Standortgespräche, Konfliktgespräche etc.

Investiere genügend Zeit für die Arbeit mit Eltern: Eine kompetente Elternkooperation als Begleitung der schulischen Förderung ist immer wichtig. Im Falle von Migrationsfamilien ist sie zentral, sollen doch Problemlösungsansätze, Förderhinweise etc. sowohl in die tägliche Lernwelt des Kindes als auch in das Wertesystem seiner Familie eingebaut werden. Bei sonderpädagogischen Massnahmen gilt: Je spezieller die Intervention ist (wie Schulische Heilpädagogik oder Psychotherapie), desto grösser ist ihre Erklärungsbedürftigkeit im familiären Kontext. Findet ein solcher Transfer nicht statt, wirkt die Massnahme nicht.

Zeige Verständnis für die Beunruhigung, die bei Problemen bei den Eltern entsteht: Ein «auffälliges» Kind macht manchmal eine Anmeldung bei der Schulischen Heilpädagogin oder eine Abklärung beim Schulpsychologen nötig. Somit wird ein individuelles und/oder familiäres, evtl. schulisches Problem «veröffentlicht». Viele Migrationselementen möchten im Aufnahme-

Literatur

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1993). *The developmental niche: Implications for children's literacy development*. In L. Eldering & P. Lesemann (Hrsg.), *Early intervention and culture: Preparation for literacy*. (S. 115–132). Paris: UNESCO.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. (2004). Migration und Integration – Gestaltung von Übergängen. In J. Radice von Wogau, H. Eimmermacher & A. Lanfranchi (Hrsg.), *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln* (S. 13–30). Weinheim: Beltz PVU.
- Lanfranchi, A., & Sempert, W. (2012). *Wirkung frühkindlicher Betreuung auf den Schulerfolg. Follow-up der Studie «Schulerfolg von Migrationskindern»*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545–569.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Waldborg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294.

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 19. Jahrgang, 2/2013
ISSN 1420-1607**

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
Haus der Kantone
Speichergasse 6, CH-3000 Bern 7
Tel. 031 320 16 60, Fax 031 320 16 61
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

redaktion@szh.ch
Chefredaktion: Martin Sassenroth
Redaktion und Koordination: Martin Sassenroth,
Silvia Brunner-Amoser
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter,
Nina Kusano
Layout: Monika Feller

Erscheinungsweise

jeweils in der ersten Woche des Monats
(mit 1–2 Doppelnummern pro Jahr)

Redaktionsschluss

6 Wochen vor Erscheinen

Inserate

insetrate@szh.ch
Annahmeschluss: 10. des Vormonats;
Preise: ab CHF 220.– exkl. MWSt;
Mediadaten unter www.szh.ch/zeitschrift

Auflage

3000 Exemplare (WEMF-bestätigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Schweiz CHF 76.90 (inkl. MWSt);
Ausland CHF 89.–/€ 74.20
Einzelnummer: Schweiz + Ausland CHF 8.20/
€ 7.– plus Porto
Preise Kollektivabonnemente: auf Anfrage

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
der Redaktion.

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
Autoren und Autorinnen muss nicht mit
der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Informationen zur Herstellung von Artikeln
erhalten Sie unter www.szh.ch/zeitschrift

Weitere Informationen erhalten Sie auf
unserer Website www.szh.ch