

Kulturell unterschiedliche Kommunikations- erwartungen als «Behinderung» für den Schulerfolg von Migrantenkindern

Zusammenfassung: Ausgangsproblematik dieses Beitrages ist der hohe Anteil von Kindern aus anderen Herkunftskulturen in Sonderklassen für Lernbehinderte und Verhaltensauffällige. Migrantenkinder sind in unserer Schule benachteiligt, da sie im Schulalltag mit ihnen fremden Kommunikationskonventionen und den damit verbundenen (impliziten) Erwartungen konfrontiert werden, die nicht den Praktiken ihrer Lebenswelt entsprechen. Viele unserer schulischen Erwartungen werden nicht explizit gemacht, da sie in unserem kulturellen Kontext so geläufig sind, dass sie in unseren Schulen als «natürlich» gegeben erachtet werden und nicht mehr speziell darüber kommuniziert wird. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass sich die Vorstellungen darüber, was ein «guter Schüler» ist, in den verschiedenen Gesellschaften evtl. sogar diametral unterscheiden. Die Ursache des Schulversagens von Kindern aus uns fremden Lebenswelten ist deshalb meist nicht die mangelnde Begabung oder soziale Kompetenz dieser Kinder, sondern ihre «Behinderung» gründet auf unserem mangelnden Bewusstsein, dass die Meinungen darüber, was «normales» Verhalten ist, kulturell geprägt sind.

1. Migrantenkinder als «Problemkinder»

Es ist ein bekanntes und immer wieder diskutiertes Faktum, dass überdurchschnittlich viele fremdsprachige Kinder in Sonderklassen für Lernbehinderte und Verhaltensauffällige anzutreffen sind. Eine schweizerische Nationalfondsstudie zeigt auf, dass Ausländerkinder in der heutigen Schule oft unterschätzt und bei schulischen Schwierigkeiten voreilig in eine Sonderschule eingewiesen werden (Kronig, Haeblerlin, Eckhart 2000). In Überweisungen an die Schulpsychologischen, Logopädischen und Heilpädagogischen Dienste sind Problemdefinitionen von Migrantenkindern zu lesen wie:

«Carlo ist laut und stört den Unterricht, indem er zu allem und jedem seinen Kommentar abgibt.»

«Mehmet begreift überhaupt nicht, was im Unterricht abläuft.»

«Thanh meldet sich nie von selbst und äussert sich, wenn er aufgerufen wird, nur in kurzen, banalen Sätzen, dies im Gegensatz zu seiner differenzierten verbalen Ausdrucksweise in schriftlichen Arbeiten.»

«Pitrap hat seit Eintritt in die Schule noch kein Wort mit der Lehrerin gesprochen.»

«Rabia weiss im Kindergarten nichts mit sich selbst anzufangen und braucht immer die Anweisung der Kindergärtnerin, damit sie überhaupt etwas tut.»

Tatsache ist, dass Migrantenkinder in unseren Schulen immer wieder als Problemkinder dastehen. Durch ihr – nach unserer Einschätzung und Beurteilung – «fremdes» Verhalten fallen sie negativ auf und sorgen für Verwirrung. Es werden Vorwürfe laut, dass sich diese Kinder nicht anpassen können oder würden. Dabei blenden wir aus, dass es sich wohl bei dem in der Literatur weltweit berühmtesten Beispiel eines Migrantenkinds, welches sich nicht in die neue Umgebung einfügen konnte, um ein Schweizerkind handelt. Es ist das «Schweizervorzeigekind» *Heidi* aus dem gleichnamigen Kinderbuch von *Johanna Spyri* (1978). Das Mädchen, welches in der Abgeschiedenheit der Schweizer Alpen sozialisiert wurde, erntet in Frankfurt mit seiner Ausdrucksweise bereits bei der Begrüssung das Missfallen der deutschen Erzieherin:

Auf die Frage, welchen Namen es denn in der Taufe erhalten habe, antwortet *Heidi* wahrheitsgemäss: «Das weiss ich nicht mehr.» Doch mit dieser Antwort verletzt *Heidi* bereits die dortigen Kommunikationskonventionen. Den vorwurfsvollen Blick auf *Heidis* Tante gerichtet, die das Mädchen von der Alp in die Grosse Stadt geholt hat, erkundigt sich die Erzieherin Fräulein *Rottenmeier*: «Fräulein *Dete*, ist das Kind einfältig oder schnippisch?» «Mit Erlaubnis, und wenn es die Dame gestattet, so will ich gern reden für das Kind, denn es ist sehr unerfahren,» versucht Tante *Dete Heidis* Fehlverhalten zu entschuldigen. «Es ist aber nicht einfältig und auch nicht schnippisch, davon weiss es gar nichts; es meint alles so, wie es redet. Aber es ist heute heut' zum erstenmal in einem Herrenhaus und kennt die gute Manier nicht.» (*Spyri* 1978, 75)

Kaum hat die Tante ihre Erklärungen beendet, begeht *Heidi* zum Entsetzen der Erzieherin ihren nächsten Fauxpas. Fräulein *Rottenmeier* schlägt die Hände zusammen. «Ist es die Möglichkeit!» stöhnt sie halblaut, «nun duzt sie mir den Bedienten! Dem Wesen fehlen alle Urbegriffe.» (*Spyri* 1978, 80)

Heidi spricht im Doktorhaus in Frankfurt genau so, wie es zuhause in den Schweizerbergen Sitte ist. Ihr Sprachverhalten entspricht der sprachlichen Sozialisation ihrer Umgebung. Es sind jedoch gerade diese kulturell unterschiedlichen Kommunikationskonventionen, welche bei der deutschen Erzieherin Anstoss erregen. Die Konventionen, welche im vertrauten Umfeld funktionieren, sind in der fremden Umgebung dysfunktional geworden und geben Anlass zu Ärger.

Von Kind auf ist uns die Geschichte von *Heidi* vertraut. Wir haben durch die Erzählungen der Erwachsenen gelernt, das Naturkind *Heidi*, das sich selbst auch in der fremden Umgebung treu bleibt, zu idealisieren. Tatsache ist, dass *Heidi* grosse Mühe hatte, sich in der neuen Lebenswelt zurechtzufinden und sich den ortsüblichen Verhaltens- und Kommunikationskonventionen anzupassen. Aus der Distanz betrachtet, ist das Entsetzen der Erzieherin *Rottenmeier* über die eigenartigen Manieren dieses Bergkinds nur zu gut zu verstehen. Sicher geht es Kindern aus fremden Welten – wenn sie zu uns kommen – häufig genau so wie unserer *Heidi* im neuen Umfeld in Frankfurt. Oft erleben wir Verstörung – ähnlich wie Fräulein *Rottenmeier* – über das so seltsame, fremde, nicht einfühlbare Verhalten von Kindern, welche aus anderen Lebenswelten in unsere Schulzimmer verpflanzt werden.

2. Kulturell unterschiedliches Kommunikationsverhalten

2.1 Kulturell unterschiedliche Orientierungssysteme

Die Ethnologie hat sich in den vergangenen Jahren immer wieder kritisch mit dem Begriff Kultur auseinandergesetzt (EKA 2002). Es ist an dieser Stelle nicht möglich, auf diese Diskussion näher einzugehen. Eine kritische Analyse des Kulturbegriffs findet sich in Lin-Huber (1998) und Engin (2001). Hofstede, einer der heute bekanntesten Autoren zur Thematik der interkulturellen Kommunikation, beschreibt *Kultur* als eine «mentale Software». Da wir gleichzeitig einer ganzen Reihe von verschiedenen Gruppen und Kategorien von Menschen angehören (Nation, regionale, ethnische, religiöse oder sprachliche Zugehörigkeit, Geschlecht, Peergroup, soziale Klasse, Beruf etc.), tragen wir verschiedene Ebenen mentaler Programmierung in uns (Hofstede 2001, 12). Diese «mentale Programmierung» schlägt sich in allem nieder, was unser Leben und unsere Sicht der Dinge prägt (Gesellschafts- und Familienstruktur, Glaubens- und Wertvorstellungen, sprachliche Sozialisation u.a.). So wird in der Kulturdiskussion auch nicht in Frage gestellt, dass die Erstsprachsozialisation von grosser Bedeutung ist, da mit der Erstsprache meistens konkrete Weltbilder vermittelt werden (EKA 2002). In der Kommunikation ist *Kultur* als ein «Orientierungssystem» dafür verantwortlich, dass innerhalb der eigenen Gruppe eine reibungslose und effektive Interaktion und Kommunikation möglich und das Verhalten und die Reaktionen der anderen Gruppenmitglieder vorherzusehen sind (Herbrand 2002). Es sind die auf diesem Orientierungssystem gründenden *kulturellen Normen* und *Konventionen*, die ermöglichen, dass es überhaupt zu einem Konsens kommt und dass die Kommunikationspartner nicht immer Unterschiedliches verstehen. So sind es dann auch die *kulturellen Unterschiede*, die *unterschiedlichen* Normen, Konventionen und Kommunikationserwartungen, die für *unterschiedliches* Verstehen oder Missverstehen verantwortlich sind. Es zeigt sich, dass Kommunikation dann zum Problem wird und zu Missverständnissen führt, wenn Angehörige verschiedener Herkunftskulturen zusammenkommen, die sich in ihren Hintergrundannahmen voneinander unterscheiden. Da die Kommunikationspartner die jeweiligen Kommunikationsereignisse nach ihren eigenen gesellschaftlichen Massstäben interpretieren und bewerten, kann derselbe Sachverhalt oder dieselbe Situation von Personen aus verschiedenen Kulturen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden. Je unterschiedlicher Geschichte und Sozialstruktur zweier Gesellschaften sind, desto eher entstehen Kommunikationsstörungen.

Durch die weltweiten Migrationsbewegungen ist es heute üblich, dass Kinder verschiedener Sprachen und Kulturen in einer Klasse zusammen unterrichtet werden. So sind in einem Schulzimmer – neben Schweizerkindern – Kinder aus den Mittelmeerländern, aus der Türkei, aus dem Balkan, aus den arabischen Ländern, Kinder aus Afrika, Südamerika und Indien, Tamilen-Kinder und Chinesen-Kinder, Kinder aus Vietnam und Japan und noch viele andere anzutreffen. Es sind Kinder aus unterschiedlichen *Nationen*, *Regionen*, *Religionen* und *sozialen Schichten*. Alle diese Schülerinnen und Schüler wurden in ihrer Herkunftskultur sprachlich sozialisiert. Sie erfahren im schulischen Alltag intensiv den Zu-

sammenprall unterschiedlicher Lebenswelten. Ihre Familiensprache ist nicht nur nicht die offizielle Sprache des Landes, in dem sie wohnen. Die Kommunikationskonventionen, welche in der Familie gelten, unterscheiden sich teilweise diametral von den Erwartungen der Schule. Kinder, welche in ihrer Herkunftssprache sozialisiert wurden, müssen nicht nur lernen, die offizielle Sprache der neuen, fremden Umgebung zu beherrschen. Sie müssen sich in eine fremde Welt einlassen, in eine neue Welt, in welcher die Dinge anders strukturiert und bewertet werden. Diese Erfahrung machte das polnisch-jüdische Mädchen *Eva*, das mit seinen Eltern im Alter von 12 Jahren nach Kanada emigrierte. *Eva* studierte später Sprachwissenschaften und hat ihre damaligen Erfahrungen als Migrantin in einem höchst interessanten Buch mit dem englischen Titel «Lost in Translation» (in der deutschen Übersetzung «Ankommen in der Fremde») beschrieben (*Hoffmann* 1995). Die Autorin lässt uns in ihren Beschreibungen nachfühlen, was es heisst, in einer fremden Welt zu landen und den Code nicht zu kennen, nach dem die Gesellschaft funktioniert.

Eva macht die Erfahrung, dass bereits die äusseren Formen sozialen Umgangs unterschiedlich sind. Ihr Verhalten im neuen sozialen Umfeld sorgt für Verwirrung

- «Ich lerne meine neue Zurückhaltung von Menschen, die einen Schritt zurücktreten, wenn wir miteinander sprechen, weil ich ihnen zu nahe komme, sie bedränge.»
- «Ich lerne Zurückhaltung von *Penny*, die ein gekränktes Gesicht macht, als ich aufgeregt ihren Arm schüttele, so als wäre meine Geste aggressiv und nicht freundschaftlich gemeint.»
- «Ich lerne von einer Mitschülerin, die sich losreisst, als ich unterwegs bei ihr einhake – diese Regung freundschaftlicher Nähe scheint ihr unangenehm zu sein» (*Hoffmann* 1995, 160).

Eva muss in der neuen Welt erfahren, dass sich Neues nicht einfach auf das Vertraute und Bekannte beziehen lässt, so dass man zu beiden Welten in Bezug gerät. So bemerkt sie z.B., dass sie mit Worten wie «kindness» ein neues moralisches System übernimmt. Während «kindness» in Nordamerika für eine positive Tugend steht, ist das entsprechende polnische Wort nicht frei von ironischer Distanz (*Hoffmann* 1995, 118).

Eva begreift nach und nach, dass man in der fremden Kultur nicht einfach seine kulturellen Normen bewahren kann, weil diese im Kontext eine veränderte Bedeutung annehmen. Ist die Beziehung, die sie zu *Penny* hegt, nun wirklich «Freundschaft»? Das polnische Wort für Freundschaft besitzt Konnotationen von Treue, Zuneigung und Liebe. So empfindet es *Eva* als Lüge, jemanden im Englischen «friend» zu nennen, wenn sie nicht wirklich Freundschaft im polnischen Sinn fühlt (*Hoffmann* 1995, 162).

Eva hat nicht nur neue Wörter zu lernen, sondern auch die unverständlichen Regeln, nach denen im neuen Land Rede und Gegenrede funktionieren. Das Erlernen der neuen Sprache wird zur Chiffre für das Erlernen der neuen Lebensregeln.

Eva bemerkt:

- «Ich überlege sorgfältiger, was ich sage, wie laut ich lache, ob ich mir den Kummer an-

merken lasse. Die stürmischen Gefühlsausbrüche, die in unserer Familie vorherrschen, gelten hier als übersteigert, und die ungeschriebenen Gesetze für das, was normal gilt, haben ihren osmotischen Effekt.»

- «Ich lerne, dass bestimmte Wahrheiten unhöflich sind. Man sollte die Person, mit der man gerade zusammen ist, nicht kritisieren, jedenfalls nicht direkt. Man sollte nicht sagen: «*Da haben Sie unrecht*», doch man darf sagen: «*Andrerseits ist auch zu berücksichtigen...*» Man darf nicht sagen: «*Das steht dir nicht*», doch kann man sagen: «*Ich sehe dich lieber in einem andern Kleid.*»
- «Ich lerne meine Schärfe abzuschwächen, meine Worte sorgfältiger zu wählen.»
- «Meine Mutter sagt, ich würde «*englisch*» werden. Das tut mir weh, denn ich weiss, sie meint, ich würde kalt werden. Ich bin nicht kälter, als ich jemals gewesen bin, aber ich lerne, weniger überschwänglich zu sein. Ich lerne es von einer Lehrerin, die mir rät – nachdem sie meine Handbewegungen beobachtet hat, mit denen ich mir weiterhelfe, als ich das Verdauungssystem der Frösche beschreibe –, ich soll mich auf die Hände setzen und dann versuchen zu sprechen» (Hoffman 1995, 160).

Eva sieht im Rückblick: «Die neue Sprache lernen bedeutet, dass man nicht nur ein neues Sprachsystem beherrschen lernen muss, sondern einen neuen Code, wie man die Welt sieht» (Hoffmann 1995). Auch von Glasersfeld (1995, 25) beschreibt aufgrund seiner Kindheitserfahrungen, wie das Eindringen in eine fremde Sprache eine neue Art des Sehens, Fühlens erfordert und nach neuen Wegen gesucht werden muss, um die Erfahrungen begrifflich zu fassen. Als Kind dreisprachig (deutsch/englisch/italienisch) aufgewachsen, wurde von Glasersfeld nun erstmals im Fremdsprachunterricht in der Schule mit dem Französischen konfrontiert, einer «Fremdsprache», welche auf die Sprachen aufgepfropft wurde, mit denen er aufgewachsen war. Der Knabe spürte, dass diese Art von Spracherwerb etwas Anderes war, als in eine Sprache hinein zu wachsen im Umgang mit den Menschen, die tagein, tagaus in ihr leben.

2.2 Kulturelle Regeln

Wir eignen uns den kulturellen Habitus des Sprechens – die Gesprächskonventionen – als «implizites Wissen» im Laufe der Sozialisation an. Somit sind uns diese Gesprächsregeln zum grossen Teil nicht bewusst. Sie sind auch in keinem Nachschlagewerk zu finden. Wir erkennen ihre Wirkung erst dann, wenn sie verletzt werden. Solche Regelverletzungen werden von der Umwelt weit störender empfunden als Fehler in der Grammatik. Während Regelverletzungen im syntaktischen oder semantischen Bereich im Allgemeinen mit Nachsicht begegnet wird, lösen kulturelle Regelverletzungen im pragmatischen Bereich bei unseren Kommunikationspartnern nachhaltigere Verstörung aus. Das kommt daher, dass es diese kommunikativen Normen sind, die in weit höherem Masse zum Gelingen der Kommunikation beitragen – weit mehr als die Beachtung grammatischer Korrektheit. Wenn jemand fehlerhaft spricht, kann dies zwar die Interaktion beeinträchtigen, Missachtung der Kommunikationsregeln hingegen sind Verletzungen der Verhaltensnormen und können soziale Sanktionen nach sich ziehen. Jede Gesellschaft hat ihr eigenes soziales Konstrukt darüber, was «natürlich», d.h. normal ist und was nicht. Normalerweise betrachten wir fremdkulturelle Phänomene zunächst auf der Grundlage unserer eigenen Kultur. Für die misslunge-

ne Kommunikation wird demnach diejenige Person, welche aus einer anderen Lebenswelt stammt und sich hier in der Minderheit befindet – d.h. die «fremde» Person – verantwortlich gemacht. Diese wird je nach Verstoß als aggressiv, arrogant, grob oder unehrlich usw. beurteilt (*Lin-Huber* 1998; 2001). Auch *Heidi* wurde aufgrund ihres Kommunikationsverhaltens von Fräulein *Rottenmeier* als «schnippisch» oder «einfältig» eingestuft (*Spyri* 1978).

Tannen, die bekannte amerikanische Soziolinguistin, schreibt in einem ihrer Bücher über unterschiedliche Gesprächsstile, dass es der grösste Fehler sei zu glauben, es gäbe eine «richtige» Art zu kommunizieren. Das würde bedeuten anzunehmen, dass die Regeln der eigenen Gesellschaft «richtig» und die anderen Gesellschaftsformen und Kulturen «falsch» oder «dumm» seien. In Tat und Wahrheit ist natürlich jede Regel so richtig und so falsch wie jede andere. Es sind Konventionen und nicht ewige, objektive Wahrheiten (*Tannen* 1990, 331). Es ist besonders für uns Fachpersonen wichtig, dass wir uns bewusst werden, dass die meisten der Gesprächsführungsmethoden und Kommunikationstrainings, welche heute im psychologisch-pädagogischen Umfeld propagiert werden, in der angloamerikanischen Kultur entwickelt wurden und dass diese Kommunikationsnormen weltweit gesehen eher atypisch sind.

3. Spracherwerb und sprachliche Sozialisation

3.1 Spracherwerb durch sprachliche Sozialisation

Wenn man um die immense Bedeutung weiss, welche diesen kulturspezifischen Sprechregeln zukommt, ist es umso erstaunlicher, dass dieses Wissen in der Erforschung des Spracherwerbs kaum Eingang gefunden hat. Die Spracherwerbsforschung befasst sich fast ausschliesslich mit dem Erwerb des Grammatiksystems, dies auch in den interaktiven Forschungsansätzen. Auch bei den Forschungen zum Zweitspracherwerb wird diese Thematik kaum oder nur ganz am Rand behandelt. Sprache ist jedoch weit mehr als nur Grammatik. Auch wenn wir von einer angeborenen Sprachfähigkeit ausgehen – diese These der früheren Nativisten (*Chomsky* 1968 u.a.) ist heute durch den von *Pinker* (1994) postulierten «Sprachinstinkt» wieder aktuell –, so besteht kein Zweifel, dass das Wissen über die eigene Sprache kulturell vermittelt wird. Da Sprache in der zwischenmenschlichen Kommunikation erworben wird, ist davon auszugehen, dass Kinder nicht nur grammatisches Wissen, sondern vielmehr Gebrauchswissen erwerben. Das bedeutet, dass Kinder im eigentlichen Sinne nicht Sprache, sondern Sprachverhalten lernen. Es ist dann auch dieses kulturspezifische Sprachverhalten, welches Kindern aus anderen Kulturen in einem neuen Umfeld in der Zweitsprache zum Verhängnis werden kann. In der familiären Sozialisation werden die für die Herkunftskultur relevanten Kommunikationsnormen verinnerlicht. Auf diese muttersprachlichen Gesprächsstrategien greift das Kind in der Zweitsprache – meist nicht bewusst – zurück, da es nicht über das Repertoire der Gesprächsregeln der andern Kultur verfügt. Kommt es zur Übertragung von Sprachverwendungsregeln der einen Kultur auf die andere, spricht man von «kulturellen Interferenzen».

zen». «Kulturelle Interferenzen» sind unbewusste Übertragungen eigener kultureller Konventionen auf einen fremdkulturellen Kontext. Wenn die gewohnten Verhaltens- und Kommunikationsmuster in diesem andern Kontext nicht den Erwartungen entsprechen, sind Missverständnisse vorprogrammiert (*Lin-Huber* 2001).

3.2 Kulturspezifische sprachliche Sozialisation

Es ist davon auszugehen, dass durch die Sprache, welche die Betreuungspersonen in den verschiedenen Kulturen an ihre Kinder richten, die Kinder kulturspezifisch sozialisiert werden. Die Betreuungspersonen interagieren mit dem Kind gemäss der sozialen Organisation (hierarchische Gliederung oder auf Gleichheit ausgerichtete Beziehungen) und dem Stellenwert, den die verbale Kommunikation in ihrer Kultur einnimmt. Dieses Lernen wird gesteuert durch bestimmte Strategien der Betreuungspersonen. Was die Betreuungspersonen sagen, wie sie interagieren, gründet auf ihren Glaubens- und Wertvorstellungen, welche kulturell geprägt sind. Diese Vorstellungen sind den Betreuungspersonen oft nicht bewusst. Das Kind lernt von seinen Betreuungspersonen die Sprache in der Art und Weise zu gebrauchen, wie es den Wertvorstellungen der Kultur entspricht, in der es lebt. Auf diese Weise erlangt das Kind die *kulturspezifische kommunikative Kompetenz* seiner Muttersprache. Es lernt *wer, wie, wo, wann, was* sagt. Es ist ein sehr komplexes System von Normen und Erwartungen, welches sich ein Kind während des Spracherwerbs aneignen muss, um kompetenter Sprecher zu werden. Das Kind lernt im Spracherwerb nicht nur die Bedeutung von sprachlichen Zeichen und dazugehörenden Regeln kennen, sondern auch deren Verwendungsweise. Es erfährt, was verlangt, was bevorzugt, was möglich, aber ungebräuchlich, was ungeschickt oder ausserhalb der Grenzen des Angepassten ist. Es muss lernen, bestimmte sprachliche Strukturen in einem Kontext zu gebrauchen, aber nicht in einem anderen. Das Kind eignet sich die Konventionen an, welche die Absichten von Sprachäusserungen regeln, es lernt, wie diese impliziten Absichten zu entziffern sind und wie es in einem bestimmten kulturellen Kontext durch Sprache seine Absichten kundtun kann (*Schieffelin & Ochs* 1986; *Lin-Huber* 1998).

Die kulturspezifische Übermittlung und Verwendung von Kommunikationsmustern durch die Betreuungspersonen geschieht – im Gegensatz zu der Vermittlung von Sprachmustern – nicht bewusst. Diese Kommunikationsmuster sind tief verwurzelt und resistent gegenüber Veränderungen, mehr als andere kulturelle Merkmale. Die bereits erwähnte amerikanische Soziolinguistin *Deborah Tannen* konnte aufgrund einer Studie mit in Amerika lebenden Griechen nachweisen, dass auch Amerika-Griechen der dritten Generation, welche kaum mehr Griechisch sprechen konnten, in ihrer Kommunikation immer noch vom griechischen Gesprächsstil beeinflusst waren. Diese Leuten waren sehr froh zu hören, dass ihre Art zu sprechen etwas mit ihrer griechischen Herkunft zu tun hat, denn einige glaubten, dass etwas mit ihnen nicht stimme, da ihnen im Freundeskreis ihr eigenartiger Kommunikationsstil vorgeworfen wurde (*Tannen* 1981; 1990).

3.3 Kulturell unterschiedliche Rollen des Kindes in der Kommunikation

Je nach Kultur kommen den Kindern unterschiedliche Rollen in der Kommunikation zu. In einigen Kulturen werden die Kinder von Geburt an als vollwertige Kommunikationspartner behandelt und von den Betreuungspersonen direkt angesprochen. Dies ist z.B. bei uns in der westlichen Mittelschicht der Fall (*Bullowa* 1979). In andern Kulturen sind die Kinder bei allen sozialen Anlässen der Erwachsenen mit dabei, ohne dass sie direkt in die Kommunikation involviert werden. Man spricht nicht zu den Kindern, sondern über sie oder anstelle von ihnen. Das Kind wird hier als defizitärer Gesprächspartner gesehen (*Lin-Huber*, in Vorbereitung). In einigen Kultur bemühen sich die Erwachsenen, ihre Kommunikationsmuster in verschiedener Weise dem Kind anpassen. Durch Interpretationsangebote – oft Expansionen (Erweiterungen) kindlicher Äusserungen – versuchen sie die kommunikative Absicht des Kindes herauszufinden und es zu einer Stellungnahme herauszufordern (vgl. Motherese, Baby-Talk der westlichen Mittelschicht). Ziel des Spracherwerbs ist eine individualisierte, persönliche Sprache. In anderen Kulturen wiederum unternehmen die Erwachsenen keine Anstrengung, das Kind, d.h. seine Äusserungen zu verstehen. Nach den kulturellen Vorstellungen dieser Erwachsenen muss das Kind lernen, sich der Situation anzupassen, und es muss versuchen, sich ohne Interpretationshilfen der Erwachsenen verständlich zu machen. Durch Vorsagen von Modellsätzen – verbunden mit viel Drill – fordern die Erwachsenen die Kinder auf, ihre Aussagen zu wiederholen. Ziel des Spracherwerbs ist in diesen Kulturen die sozial angepasste formale Sprache.

Betrachtet man das Verhalten der Erwachsenen gegenüber von Kindern während des Spracherwerbs in den verschiedenen Kulturen, können zwei Tendenzen ausgemacht werden: Entweder wird vom Kind erwartet, dass es sich der *Situation anpasst* (situationszentrierte Kommunikation), oder die Situation wird dem *Kind angepasst*. (Das gilt für die kindzentrierte Kommunikation in der westlichen Mittelschicht.) Zwischen diesen beiden Extremen gibt es fließende Übergänge (*Schieffelin, Ochs* 1986; *Lin-Huber* 1998; *Lin-Huber*, in Vorbereitung).

Die jeweiligen kulturellen Formen der Spracherziehung finden ihre Fortsetzung in der weiteren Spracherziehung im Kindergarten und in der Schule. Anhand von Literatur und Forschungsberichten und durch persönliche Beobachtung habe ich den Verlauf der Spracherziehung in der chinesischen Kultur von Geburt an, in der frühkindliche Erziehung, der Vorschulerziehung, im Kindergarten, in der Schule bis hin zur Universität verfolgt. Es ist eindrücklich, wie sich über diese Zeitspanne hinweg gleichbleibende uniforme Muster der Spracherziehung und des Lernverhaltens feststellen lassen (*Lin-Huber* 1998; 2001).

4. Unterschiedliche Kommunikationserwartungen im schulischen Kontext

Das Lernverhalten und die schulische Leistung fremdsprachiger Kinder sind abhängig von ihrer besonderen Situation zwischen verschiedenen Lebenswelten,

in denen sie sich bewegen. Es bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen der Schule in der Schweiz und ihrem Herkunftsland. Diese Unterschiede betreffen nicht nur die bereits erwähnten unterschiedlichen Kommunikationsregeln. Im schulischen Kontext existieren zusätzlich besondere, meist implizite Kommunikationserwartungen. Auf einige dieser kulturell unterschiedlichen Erwartungen, welche zu gravierenden Missverständnissen und Fehlbeurteilungen durch Lehrpersonen und Psychologen führen können, soll im Folgenden näher eingegangen werden.

4.1 Lehrer-Schüler-Beziehung

Unterschiedliche Erwartungen betreffen die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. In vielen Kulturen besteht nicht nur eine formale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Lehrer gilt dort auch heute noch als Respektsperson von hoher Autorität. Das trifft vor allem für Kulturen mit hoher Machtdistanz zu (*Hofstede* 2001). In diesen Gesellschaften findet die hierarchisch hochstrukturierte, auf gegenseitige Abhängigkeit ausgerichtete Eltern-Kind-Beziehung in der Lehrer-Schüler-Beziehung ihre Fortsetzung. Der Lehrer ist nicht nur Wissensvermittler, sondern zugleich Vorbild und Charakterbildner. Ihm wird auch ausserhalb der Schule mit Respekt begegnet. Es gibt ein ungeschriebenes Gesetz, dass der Lehrer immer als erster das Wort ergreift. Dem Lehrer wird weder in der Öffentlichkeit widersprochen noch wird er kritisiert. Schülerfragen sind nicht erwünscht. Es könnte sonst der Eindruck entstehen, dass der Stoff nicht richtig vermittelt wurde, was eine ungebührliche Kritik des Lehrers bedeuten würde. «Eure Aufgabe ist es zu lernen, nicht aber zu reden oder Fragen zu stellen» lautet die Aufforderung des Lehrers (*Plank* 1992). Kinder, welche aus solchen Gesellschaften stammen, sind von der hiesigen Art des vertrauten Umgangs zwischen Lehrpersonen und Schülern überrascht und verunsichert. Die grosse vermeintliche Freiheit, die ihnen hier in der Schule geboten wird, kann zu Missverständnissen führen. Die Kinder können die impliziten Erwartungen in der jeweiligen Situation nicht erfassen und erkennen deshalb nicht, wo die Grenzen liegen. Besonders Lernformen, bei denen die persönliche Initiative des Kindes gefragt ist, durch die sich die Interaktionsart zwischen Lehrperson und Schüler ändert, können bei Migrantenkindern Verwirrung stiften. Ihr Verhalten wird als störend oder normabweichend wahrgenommen, da den Kindern die Interaktionsregeln, die diesem bestimmten Typ von sozialen Situationen zugrunde liegen, nicht bekannt sind (*Nicolet* 2002). Eine amerikanische Untersuchung zeigte auf, wie Kinder – je nach ihrer Sozialisation – vom jeweiligen Unterrichtsstil unterschiedlich profitieren konnten. Spanisch sprechende Kinder, die sich aufgrund ihrer Sozialisation mehr an den sozialen Interaktionen in der Peergruppe orientieren, lernten besser, wenn ihnen mehr Gelegenheit zu Interaktionen mit Gleichaltrigen geboten wurde. Chinesische Kinder hingegen, welche – durch ihre auf Hierarchien ausgerichtete Erziehung – mehr auf die Erwachsenen bezogen sind, profitierten am meisten im Frontalunterricht (*Wong Fillmore* 1982).

4.2 Beteiligung im Unterricht

In der westlichen Kultur gilt die verbale Teilnahme am Unterricht als erwünschtes Verhalten und ist häufig Beurteilungskriterium für schulische Leistung. Diskussionsbereitschaft ist wesentlich für den Schulerfolg. Andersorts wiederum kann dieses Verhalten verpönt sein. Schüler sollten nur dann sprechen, wenn sie dazu vom Lehrer aufgefordert werden. In zahlreichen Kulturen und sozialen Schichten wird von den Kindern erwartet, dass sie nicht unaufgefordert mit Erwachsenen kommunizieren. Die Kinder werden generell ermahnt, gegenüber Erwachsenen weniger zu sprechen und vermehrt zuzuhören. «Gute Kinder haben Ohren und keinen Mund», sagt ein chinesisches Sprichwort. So wird auch in der Schule erwartet, dass die Kinder zuhören und so viel wie möglich davon aufnehmen, was die Lehrperson sagt. Öffentlich seine Meinung kundzutun, gilt unter Asiaten als verwerfliche Art der Selbstdarstellung und ist verpönt (*Lin-Huber* 1998). Die Diskrepanz zwischen der westlich ausgerichteten schulischen und der familiären Erziehung führt bei diesen Kindern zu Loyalitätskonflikten. Die Kinder finden sich in der Schule einem Erzieher gegenüber, der andere Erwartungen bezüglich der Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen hat, als sie es bis jetzt in ihrem kulturellen Umfeld gewohnt waren. So beklagen sich immer wieder Lehrer an unseren Schulen über Kinder – vor allem aus dem südostasiatischen Raum –, die sich von sich aus nicht im Unterricht melden und sich scheuen, vor der Klasse zu sprechen oder sich an Diskussionen zu beteiligen (*Lin* 1998). Für westliche Lehrpersonen ist das Schweigen dieser Kinder gleichbedeutend mit Passivität, Desinteresse, Trägheit oder Unwissenheit und wird schlecht benotet. Auch innerhalb Europas gibt es unterschiedliche Konventionen, was die Beteiligung am Unterricht betrifft. Während in Finnland unaufgefordertes Antworten im Unterricht von den Mitschülern als Strebertum empfunden wird, gilt in Deutschland schnelles Antworten als Zeichen von Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit und wird positiv bewertet (*Ammann* 1995). Auch in der Art und Weise der Gesprächsteilnahme gibt es Unterschiede. Während bei südländischen Völkern durch gleichzeitiges Sprechen Interesse und Anteilnahme signalisiert werden, gilt bei uns dasselbe Kommunikationsverhalten als Zeichen von schlechten Manieren. So wurde ein italienischer Knabe beim Schulpsychologischen Dienst unter dem Verdacht einer Verhaltensstörung angemeldet, weil er sich in gleicher Form im Unterricht einbrachte, wie es bei Gesprächen bei ihm zu Hause üblich war (*Schultz, Florio, Erickson* 1982).

4.3 Lehr- und Lernmethoden

Oft sind kulturelle Wertvorstellungen über das Lehr- und Lernverhalten nicht kompatibel mit unseren Unterrichts- und Lernmethoden. «Entenstopfen» heisst im chinesischen Volksmund das schulische Auswendiglernen und «Büffeln» von Texten und Zahlen. Neben mechanischem Memorieren gehören auch Chorrepetitionen und Geschwindigkeitsdrill zum täglichen Unterricht (*Lin-Huber* 1998; 2001). Memorieren gilt auch als islamische Lerntradition. *Renner* macht in sei-

nem Buch: «Andere Völker, andere Erziehung» darauf aufmerksam, dass «Zuhören, Einprägen, intensives Repetieren das traditionelle, weltweit praktizierte Lernverfahren ist, mit dem kulturelles Wissen seit Jahrtausenden weitergegeben wird» (Renner 2002, 162). Es ist schon fast vergessen, dass auch bei uns bis vor nicht allzu langer Zeit das Auswendiglernen im Schulunterricht einen wichtigen Stellenwert innehatte. Heute wird bei uns jedoch Lernvorgängen, welche vermehrt auf die Initiative der Schüler abzielen, grössere Bedeutung beigemessen (Nicolet 2002). Damit sind Kinder überfordert, welche aus Lebenswelten stammen, in denen die erwachsene Respektperson sagt, was zu tun ist.

Wie in den vorausgehenden Ausführungen beschrieben, passen westliche Mittelschichteltern ihre Kommunikation an die kindlichen Kompetenzen an. Durch eine vereinfachte Sprache mit vielen expliziten Erklärungen und rhetorischen Fragen helfen sie Kindern, ihre eigenen Ideen auszudrücken. Diese kulturspezifische Kommunikationsweise im Umgang mit Kindern findet ihre Fortsetzung im Kindergarten und in der Schule. Auch hier vereinfachen die Erzieher in einer kulturspezifischen Weise ihre Sprache. Um sich dem – auf kulturellen Annahmen beruhenden – kindlichen Aufnahmevermögen anzupassen, geben sie viele explizite Erklärungen zu den kindlichen Antworten, stellen rhetorische Fragen, produzieren den ersten Teil eines Sprachmusters und lassen es dann durch die Kinder vervollständigen (Lin-Huber 1998). Für Kinder, welche in ihrer Herkunftskultur sprachlich anders sozialisiert wurden, ist dieser westliche pädagogische Stil wenig hilfreich oder gar verwirrend. In amerikanischen Forschungsprojekten über die Ursachen der Schulprobleme von afro-amerikanischen Unterschichtkindern fand man soziokulturelle Unterschiede in Form und Funktion der an die Kinder gerichteten Sprache. Auffällig war vor allem die unterschiedliche Form des Fragens in den afro-amerikanischen Familien im Vergleich zum Mainstream. Nach der Integration dieser spezifischen Form des Fragens in den Unterricht zeigten die afrikanisch sozialisierten Kinder eine deutliche Verbesserung ihrer schulischen Leistungen (Heath 1982; 1986). Auf die soziokulturellen sprachlichen Unterschiede, welche sich negativ auf den Schulerfolg von Kindern aus tiefern sozialen Schichten auswirken, hat Bernstein bereits 1960 aufmerksam gemacht. Die Beispiele über unterschiedliche Lernmethoden müssen jedoch nicht von so weit herangezogen werden. In einem Beitrag «Schule: andere Länder, andere Sitten» im NZZ-Folio (Meuli 2002) wird beschrieben, wie unterschiedlich die Lehrstile zwischen der französisch- und der deutschsprachigen Schule im Schönbergquartier in Freiburg (Schweiz) sind.

4.4 Unterschiede im sprachlichen Ausdruck

4.4.1 Kommunikative Kompetenz

Nach unserem westlichen – vor allem amerikanisch beeinflussten – Kommunikationsverständnis gilt kommunikative Kompetenz als unerlässlich zur Gestaltung von sozialen Beziehungen. Redegewandtheit, d.h. die Fähigkeit, sich deutlich und klar ausdrücken zu können, ist der Schlüssel zum Erfolg (Tobin, Wu, Davidson 1989). In anderen Kulturen kommt der kommunikativen Kompetenz

eine ganz andere Bedeutung zu. Erfolgreiche Kommunikation hängt in Japan nicht von der Gewandtheit des Sprechers, sondern von den empathischen Fähigkeiten des Hörers ab, der die Hauptverantwortung für die Kommunikation trägt. In der idealen japanischen Kommunikation versteht es der Hörer, die Wünsche des Anderen vorwegzunehmen. Er muss wissen, was der Sprecher meint, ungeachtet der Worte. Deshalb beschränkt sich die verbale Kommunikation auf ein Minimum. Im harmonischen Zusammenleben wird Sprechen überflüssig. Rhetorische Sparsamkeit und zurückhaltender Sprechstil gelten als Zeichen von Rechtchaffenheit und gesunder Urteilkraft (*Lin-Huber 1998*). Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass bei einer Befragung 37% der US-Amerikaner «kommunikative Kompetenz» für die Schule als höchst bedeutsam einschätzten, während nur 4% der Japaner dieser Fähigkeit einen hohen Stellenwert einräumten (*Brislin 1993*). In dem bereits erwähnten NZZ-Folio wurden bei einem Schulvergleich eine amerikanische, eine schwedische und eine japanische Schule sowie je eine Schule in der Deutschschweiz und in der Romandie bezüglich der Anzahl Unterrichtsstunden in der Muttersprache miteinander verglichen. Im interkulturellen Vergleich werden in Japan am wenigsten Stunden für muttersprachlichen Unterricht aufgewendet, hingegen sind auf dem Stundenplan zwei Stunden für den Kaligraphie-Unterricht reserviert (*Schoettli 2002*). Die französischsprachige Schule in Freiburg (Schweiz) wendet nach diesem Vergleich am meisten Stunden für den muttersprachlichen Unterricht auf (*Meuli 2002*).

4.4.2 Kommunikationsstil

Der amerikanische Anthropologe *Edward T. Hall* (1976) unterscheidet Kulturen nach der Art zu kommunizieren. Es können kulturelle Unterschiede im Kommunikationsstil ausgemacht werden, je nachdem, ob man sich hoch-kontextbezogen (*high-context-communication*) oder gering-kontextbezogen (*low-context-communication*) ausdrückt. In gering-kontextbezogenen Kulturen – dazu zählen Deutschland und die Schweiz – wird ein direkter sachbezogener Kommunikationsstil bevorzugt. Die Kommunikation zeichnet sich durch eine Anhäufung von Fakten aus, da alles ausführlich erklärt werden muss. Auffällig wird im interkulturellen Vergleich, wie redundant die deutsche Sprache ist und wie alles bis ins letzte Detail «ausgedeutet» werden muss, obwohl vieles auf der pragmatischen Ebene bereits klar wäre. Die hoch-kontextbezogene Kommunikation hingegen ist implizit und indirekt. Da die meisten Informationen aus dem situativen Kontext zu verstehen sind, müssen sie nicht noch explizit thematisiert werden. Das bedeutet, dass mit sprachlichen Äusserungen zurückhaltend umgegangen wird. Dem Hörer wird es überlassen, das Unausgesprochene selbst zu interpretieren. Er hat von klein auf ein sehr feines Sensorium entwickelt, zwischen den Zeilen zu lesen und verschlüsselte Botschaften zu entschlüsseln. Dass die nach unserer Auffassung karge verbale und indirekte Ausdrucksweise von Schulkindern, welche in ihrer Kommunikation hoch-kontextbezogen sozialisiert wurden, Anlass zu Missverständnissen und zu Fehlbeurteilungen ihrer mündlichen und schriftlichen Leistungen führen kann, ist offensichtlich. Kulturelle Unterschiede zeigen sich auch im Diskursverhalten. Während in westlichen Gesellschaften in der Rhetorik

rik grosser Wert auf argumentative Überzeugungstaktiken gelegt wird, drückt ein überzeugendes Argument in anderen Gesellschaften nicht intellektuelle Überlegenheit aus, sondern zeugt von schlechten Manieren. Wichtiger als die Eloquenz des Sprechers ist der Respekt vor dem Gegenüber und die beidseitige Gesichtswahrung (*Lin-Huber* 1998; 2001). Kulturelle Unterschiede finden sich auch im Erzählstil und in der Informationsstrukturierung (*Kaplan* 1966; *Scollon, Wong-Scollon* 1991). Auch darüber, was einen guten Schreibstil ausmacht, existieren unterschiedliche Auffassungen. Während in der westlichen, individuumsbetonten Gesellschaft die persönliche sprachliche Ausdrucksfähigkeit das höchste Ziel der sprachlichen Sozialisation ist, wird in anderen Gesellschaften eine depersonalisierte Sprache, d.h. die adäquate Verwendung von allgemeingültigen Formeln und Sprichwörtern gefördert. Das Verwenden solcher Routineformeln und Floskeln gilt in unserer Schule wiederum als schlechter Stil und wird dementsprechend benotet (*Lin* 1998).

4.5 Beurteilungskonzepte

Migrantenkinder werden in der Schule mit Begriffen und Praktiken aus einer Lebenswelt konfrontiert, die ihnen weitgehend fremd ist. Sie müssen sich in der Schule an Vorstellungen einer fiktiven schweizerischen Normalität orientieren, die im Alltag der eigenen Lebenswelt keine Entsprechung hat. Dadurch, dass die schulischen Lerninhalte auf diesen Begriffen aufbauen, haben Migrantenkinder höhere Lernanforderungen zu erfüllen als ihre Klassenkameraden (*Nicolet* 2002). Dem wird jedoch bei der Beurteilung ihrer schulischen Leistungen nicht Rechnung getragen. Zudem bringen Migrantenkinder unterschiedliches intuitives Wissen und unterschiedliche Annahmen darüber mit, was «intelligentes Verhalten» in der Schule beinhaltet. Diese Annahmen können von unseren Wertungen und Beurteilungskonzepten sehr abweichen. Wir gehen selbstverständlich davon aus, dass Konstrukte wie «Sprachkompetenz» oder «Intelligenz» als tatsächlich vorhandene «Fähigkeiten» existent sind und sich prinzipiell beobachten und messen lassen. Wir verbinden sowohl in unserem Alltagswissen als auch in unserem wissenschaftlichen Verständnis hohe Intelligenz mit der Fähigkeit, schnell und flexibel auf unterschiedliche Fragen richtig zu antworten. In anderen Kulturen kann ein ganz unterschiedliches Verständnis über Eigenschaften vorherrschen, die als intelligentes Verhalten gelten. So kann z.B. den Fähigkeiten wie Nachdenklichkeit und sorgsames Abwägen unter Berücksichtigung des gegebenen Kontextes vor einem anderen kulturellen Hintergrund eine viel grössere Bedeutung zukommen, als dies bei uns der Fall ist (*Hollenweger* 1996). In einem anderen Umfeld wiederum sind eine praktische Intelligenz und eine bestimmte Schlaueit zum Überleben notwendig. Was intelligentes Verhalten beinhaltet, wird von der jeweiligen Gesellschaft bestimmt. Deshalb sind auch sogenannte kultur- und sprachunabhängige Tests nicht aussagekräftig. Intelligenztests setzen als Grundlage eine gemeinsame Welt zwischen dem getesteten Kind und dem Testleiter voraus, damit es zu einer Verständigung kommen kann. Diese gemeinsame Welt muss mit den Kindern erst aufgebaut werden, damit ihr Handeln begreiflich wird (*Schirmacher* 1990, 153).

Bei schulischen Schwierigkeiten mehrsprachiger Kinder wird bei Abklärungen der kulturelle Kontext, in dem sich die Erstsprache entwickelt hat, meist ignoriert. Um den Kindern zu helfen, werden Sprachnachhilfe, Stützunterricht oder Sprachtherapie zur Verbesserung der linguistischen Kompetenz organisiert in der Annahme, dass es sich um linguistische Probleme handelt. *Hymes* machte jedoch bereits 1974 darauf aufmerksam, dass ein Kind häufiger in Konflikt mit den kulturellen Normen für den Sprachgebrauch gerät (kommunikative Kompetenz) als mit der grammatikalischen Struktur zwischen Erst- und Zweitsprache (linguistische Kompetenz) (*Hymes* 1974). Sprachlehrbücher befassen sich hauptsächlich mit linguistischen und nicht mit Konversationsstrukturen. Während grammatische Regeln schneller erworben werden, bedürfen semantische Differenzierungen wie auch expressive Nuancierungen in den sprachlichen Mustern viel Zeit. Veränderung der Kommunikationsmuster ist ein langwieriger Prozess sozialen Lernens (*Scollon, Wong-Scollon* 1990; *Tannen* 1990).

5. Schlussbemerkungen

Aufgrund der aufgeführten kulturell unterschiedlichen (impliziten) Erwartungen leuchtet es ein, dass bereits durch subtile Unterschiede im Kommunikationsverhalten grosse Missverständnisse zwischen Lehrperson und Kind auftreten können. Es ist davon auszugehen, dass solche Missverständnisse beidseitig zu Enttäuschungen führen und sich negativ auf den Schulerfolg von Migrantenkinder auswirken. Dort, wo ein Kind das Gefühl hat, dass seine Einschätzung über Kommunikationsabläufe und deren Folgen falsch sind, erlebt es sich als verunsichert, hilflos und dumm. *Romano Müller* hat in einer breit angelegten Untersuchung die wichtige Bedeutung des Selbstwertgefühls für den Schulerfolg von mehrsprachigen Kindern hingewiesen und aufgezeigt, dass die Selbstsicherheit für den Schulerfolg viel wichtiger ist als die effektive Kompetenz in der Zweitsprache (*Müller* 1996; 1997).

Oft wird argumentiert, dass die Migrantenkinder doch hier leben und sich deshalb auch an die hiesigen Gepflogenheiten anpassen sollten. Um sich anzupassen, muss man auch wissen, woran man sich anpassen muss. Oft fallen diese Kinder jedoch gerade dann negativ auf, wenn sie versuchen, sich an die vermeintlichen Konventionen in ihrem neuen Umfeld anzupassen, jedoch den situativen Gebrauch bestimmter Kommunikationskonventionen nicht richtig durchschaut haben (kulturelle Überanpassung). Besonders Jugendliche, welche erst später hierher gekommen sind und – neben dem Sprachangebot der Schule – vor allem in der Peergruppe sprachlich sozialisiert wurden, wissen nicht um den situationsangemessenen Gebrauch des Peergruppenjargons. Oft verfügen sie über kein Konversationsrepertoire im Umgang mit Erwachsenen und Respektpersonen und können nicht verstehen, warum sie mit ihren umgangssprachlichen Äusserungen («*huere geil*», «*weisch wie lässig*», «*schiissi Schuel*») in einem anderen Kontext Anstoss erregen (*Stalder* 1996, 111 ff).

Es ist sicher aufgefallen, wie oft das Wort *implizit* in diesen Ausführungen auftaucht. Viele unserer Erwartungen an die Migrantenkinder sind implizit, weil sie in unserem kulturellen Bedeutungssystem und -kontext so geläufig sind, dass wir sie in unserer Kommunikation nicht ausdrücklich vermitteln. Aus diesem Grund bleiben sie für Aussenstehende unverständlich. Wir müssen uns bewusst werden, dass vieles, von dem wir annehmen, es sei das «normale» Verhalten, nicht das «natürliche», sondern das «kultürlich» angelernte Verhalten ist.

Aufgrund dieser Ausführungen soll jedoch keinesfalls die Meinung aufkommen, dass sich Lehrpersonen spezielle Kompetenzen für den Unterricht mit Kindern aus den Mittelmeerländern, aus dem Balkan, der Türkei, aus den arabischen und asiatischen Ländern, Afrika, Südamerika etc. erwerben sollen. Eine solche Idee würde einem gefährlichen *Kulturalismus* gleichkommen. Es geht mir vielmehr darum, ein tieferes Bewusstsein zu schaffen für soziokulturell abhängige Kompetenzen und unsere eigene kulturelle Prägung. Wir gehen oft von Selbstverständlichkeiten aus, welche jedoch nur für eine bestimmte soziale Gruppe gelten. Einige Schülerinnen und Schüler – darunter auch Migrantenkinder – stehen immer wieder vor der Situation, Erwartungen erfüllen und Zusammenhänge herstellen zu müssen, die nicht den Gewohnheiten und Praktiken ihrer Lebenswelten entsprechen (Nicolet 2002). Erst wenn uns unsere impliziten Erwartungen bewusst sind, können wir sie Kindern aus anderen Lebenswelten auch explizit machen.

Literatur:

- Ammann, M.: Kommunikation und Kultur: Dolmetschen und Übersetzen heute. Eine Einführung für Studierende. Frankfurt 1995.
- Bernstein, B.: Language and social class. In: British Journal of Sociology 11 (1960) 1–276.
- Brislin, R.: Understanding Culture's Influence in Behavior. Orlando 1993.
- Bullowa, M.: Introduction: prelinguistic communication: a field for scientific research. In: Bullowa, M. (Ed.): Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication. Cambridge 1979.
- Chomsky, N.: Language and Mind. New York 1968.
- EKA: Welche Kultur? Quelle culture? terra cognita. In: Schweizer Zeitschrift zur Integration und Migration 1 (2002).
- Engin, G.: Kultur im Wandel. «Mehrkulturelle Identität» bei Migrationsfolgegenerationen. Bern 2001.
- Glaserfeld von, E.: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M. 1995.
- Hall, E.T.: Beyond Culture. New York 1976.
- Heath, S.B.: Questioning at Home and School: A Comparative Study. In: Spindler, G.D. (Ed.): Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action. New York 1982.
- Heath, S.B.: Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge 1983.
- Heath, S.B.: What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Schiefelin, B.B., Ochs, E. (Eds.): Language Socialization Across Cultures. New York 1986, 97–126.

- Herbrand, F.*: Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte. Bern 2002.
- Hoffmann, E.*: Ankommen in der Fremde. Lost in Translation. Frankfurt a.M. 1995.
- Hofstede G.*: Lokales Denken, globales Handeln. München 2001.
- Hollenweger, J.*: Fremd(-sprachigkeit) in der Schule. Sonderpädagogische und testpsychologische Überlegungen zum schulischen Erfolg fremdsprachiger Kinder. In: *Schneider, H.; Hollenweger, J.*: Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern 1996, 11–32.
- Hymes, D.*: Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia 1974.
- Kaplan, R.B.*: Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. In: *Language Learning XIV (3/4)* (1966) 1–20.
- Kronig, W.; Haeblerlin, U.; Eckhart, M.*: Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erläuterungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern, Stuttgart 2000.
- Lin, M.A.*: «Kulturelle» Behinderung? Sprach-, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aufgrund kultureller Interferenzen. In: *Sturny-Bossart G.; Büchner, Ch.* (Hrsg.): Behindert und fremd. Eine doppelte Herausforderung für das Schweizer Bildungswesen? Luzern 1998, 115–122.
- Lin-Huber M.A.*: Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich. Bern 1998.
- Lin-Huber, M.A.*: Chinesen verstehen lernen. Wir – die Andern: erfolgreich kommunizieren. Bern 2001.
- Lin-Huber, M.A.*: Kulturspezifischer Spracherwerb. In: *Trommsdorff, G.; Kornadt, H.J.* (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Bd. 2: Kulturelle Determinanten des Erlebens und Verhaltens (in Vorbereitung).
- Meuli, K.*: Kopf vor Körper. Schule: andere Länder, andere Sitten. In: *NZZ-Folio 8* (2002) 36–39.
- Müller R.*: Sozialpsychologische Grundlagen der schulischen Zweisprachigkeit bei MigrantenschülerInnen. Aarau 1997.
- Müller, R.*: Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern. In: *Schneider, H.; Hollenweger, J.* (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern 1996, 33–90.
- Nicolet, M.*: Prozesse im Zusammenhang mit der schulischen und sozialen Marginalisierung von immigrierten Schülerinnen und Schülern. In: *Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten «leistungsschwachen» Schülerinnen und Schülern – eine problemorientierte Darstellung. Dokumentation für den CONVENGO 2002.*
- Pinker, St.*: The Language Instinct. New York 1994.
- Plank, J.*: Deutschstudium in Taiwan. In: *Freies China 6* (1992) 23–33.
- Renner, E.*: Andere Völker – andere Erziehung. Eine pädagogische Weltreise. Wuppertal 2002.
- Schieffelin, B.B.; Ochs, E.*: Language socialisation across cultures. Cambridge 1986.
- Schirmacher, A.*: Lernbehinderte ausländische Schüler. Weinheim 1990.
- Schneider, H.; Hollenweger, J.* (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern 1996.
- Schoettli, U.*: Hiroki Miyamura, Yokosuka. Schule: andere Länder, andere Sitten. In: *NZZ-Folio 8* (2002) 11.

- Schultz, J., Florio, S.; Erickson, F.*: «Where is the Floor?» Aspects of the Cultural organization of Social Relationships in Communication at Home and at School. In: *Gilmore, P.; Glatthorn, A.* (Eds.): *Ethnography of Education: Children in and out of School.* Washington D.C. (1982), 88–123.
- Scollon, R.; Wong-Scollon, S.*: Athabaskan – English Interethnic Communication. In: *Carbaugh, D.* (Ed.): *Cultural Communication and Intercultural Contact.* Hillsdale 1990, 259–285.
- Scollon, R.; Wong-Scollon, S.*: Topic confusion in English–Asian discourse. In: *World Englishes 10* (1991) 113–125.
- Spyri, J.*: Heidi. Eine Geschichte für Kinder und solche, die Kinder lieb haben. Goldmann-Taschenbuch. Gütersloh 1978.
- Tannen, D.*: Du kannst mich einfach nicht verstehen. München 1990.
- Tannen, D.*: Indirectness in Discourse: Ethnicity as Conversation Style. In: *Discourse Process 4* (1981) 221–238.
- Tobin, J.J., Wu, D.Y.H., Davidson, D.H.*: *Preschool in three cultures: Japan, China and the United States.* New York 1989.
- Wong Fillmore, L.*: Instructional Language as Linguistic Input: Second Language learning in classrooms. In: *Wilkinson, L.Ch.* (Eds): *Communication in the Classroom.* New York 1982.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. phil. *Margrith Lin*
 CROCUS (Center of Cross-Cultural Sensibility)
 Alpmechrain 6
 CH-4143 Dornach
 E-Mail: [mclin@mysunrise .ch](mailto:mclin@mysunrise.ch)