Grundlagen und Hintergründe

- Besonderheiten und Herausforderungen des herkunftssprachlichen Unterrichts
- Kernpunkte der Pädagogik, Didaktik und Methodik in den Einwanderungsländern
- Erfahrungsberichte und konkrete Beispiele zum Unterricht und seiner Planung

Basil Schader
Herausgeber

orell füssli Verlag

Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht

Hand- und Arbeitsbuch

Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» (HSU; in der Schweiz HSK: Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur); Hand- und Arbeitsbuch.

Herausgegeben vom Zentrum IPE (International Projects in Education) der PH Zürich.

PH Zürich IPE – International Projects in Education

Projektleitung / Herausgeber: Basil Schader, Prof. Dr. Dr., Sprachdidaktiker an der PH Zürich, Fachmann für interkulturelle Didaktik, Lehrmittel-Autor

Visuelles Gesamtkonzept und Realisation: Barbara Müller, Erlenbach

Lektorat: Joni Müller, Dr. phil., Zürich

Druck: xy

Der vorliegende Band wurde finanziert durch den Lotteriefonds des Kantons Zürich.

LOTTERIEFONDS KANTON ZÜRICH

Die Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» entsteht mit Unterstützung des schweizerischen Bundesamts für Kultur (BAK).

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission teilfinanziert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser/innen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

AMuSE

Lifelong Learning Programme

© 2016 Orell Füssli Verlag AG, Zürich
www.ofv.ch
Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Dadurch begründete Rechte, insbesondere der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf andern Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Vervielfältigungen des Werkes oder von Teilen des Werkes sind auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie sind grundsätzlich vergütungspflichtig.

ISBN 978-3-280-04117-8

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhaltsübersicht

Vorwort zur Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» 5

Zum Hand- und Arbeitsbuch «Grundlagen und Hintergründe» 7

I Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU): Wesen, Spezifik, Ziele, Herausforderungen

1 Was ist und was will der herkunftssprachliche Unterricht (HSU)?
(Basil Schader, Markus Truniger) 10

2 Vor welchen Herausforderungen stehen HSU-Lehrer/innen?
(Selin Öndül, Rita Tuggener) 21

II Kernpunkte der aktuellen Pädagogik, Didaktik und Methodik aus Sicht der Einwanderungsländer

3 Kernpunkte guten Unterrichts: Ein summarischer Überblick
(Andreas Helmke, Tuyet Helmke) 34

4 Kernpunkte der in den Einwanderungsländern aktuellen Pädagogik I: Übergeordnete «weltanschauliche» Konsens-Punkte
(Judith Hollenweger, Rolf Gollob) 42

5 Kernpunkte der in den Einwanderungsländern aktuellen Pädagogik II: Erziehungs- und schulbezogene Aspekte
(Wiltrud Weidinger) 52

6 Kernpunkte der in den Einwanderungsländern aktuellen Didaktik und Methodik I: Adäquate Lehr- und Lernformen wählen
(Dora Luginbühl, Xavier Monn) 63

7 Kernpunkte der in den Einwanderungsländern aktuellen Didaktik und Methodik II: Leistungen förderorientiert beurteilen
(Christoph Schmid) 77

8 Kernpunkte der in den Einwanderungsländern aktuellen Didaktik und Methodik III: Umfassende Sprachförderung
(Claudia Neugebauer, Claudio Nodari) 88

III HSU-spezifische Schwerpunkte

9 Wahl passender Inhalte und Themen
(Sabina Larcher Klee) 104

10 Geeignete Materialien finden und auswählen
(Basil Schader, Saskia Waibel) 113

11 Konkrete Unterrichtsplanung mit Bezug auf die Spezifik des herkunftssprachlichen Unterrichts
(Basil Schader) 123

12 Kooperation mit der Schule des Einwanderungslandes
(Regina Bühlmann, Anja Giudici) 135

IV Info-Teil: Hintergründe, Problemfelder

13 Der HSU in verschiedenen Einwanderungsländern und seine Vernetzung mit dem Schulsystem des Landes: Übersicht, Fakten, Modelle 148
(Anja Giudici)

14 Die Weiterbildung der HSU-Lehrer/innen: Bedürfnisse, Modelle 157
(Basil Schader, Nuhi Gashi, Elisabeth Furch, Elfie Fleck)

15 Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunfts-sprachlichen Unterrichts – Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf 168
(Hans H. Reich, Edina Krompàk)

16 Zum Schluss: Optimaler HSU-Unterricht als Teil einer neuen Kultur der Sprachbildung – eine Zukunftsvision
(Ingrid Gogolin) 176

Verzeichnis der Autor/innen 183

Vorwort zur Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»

Der herkunfts- oder muttersprachliche Unterricht (HSU; in der Schweiz HSK, Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur) spielt eine wichtige Rolle für die identitäre und sprachliche Entwicklung und für die Pflege der Mehrsprachigkeit als einer wertvollen persönlichen und gesellschaftlichen Ressource. Über diese Tatsache sind sich Forschung und Rahmenrichtlinien wie die Empfehlungen des Europarats R(82)18 und R(98)6 schon länger im Klaren. Trotzdem findet dieser Unterricht gegenüber dem Regelunterricht noch immer unter meist erschwerten Umständen statt. Verantwortlich dafür sind verschiedene Gründe:

- Der herkunftssprachliche Unterricht steht vielerorts institutionell und finanziell auf schwachen Beinen. In der Schweiz etwa ist die Bezahlung der HSK-Lehrer/innen beinahe überall Sache der Herkunftsländer oder sogar der Eltern.

- Der herkunftssprachliche Unterricht ist meist schlecht mit dem Regelunterricht vernetzt; Kontakte zu und Kooperation mit den Lehrpersonen des Regelunterrichts sind oft sehr schwach entwickelt.

- Der herkunftssprachliche Unterricht findet meist an bloss zwei Stunden pro Woche statt, was ein aufbauendes, kontinuierliches Arbeiten erschwert.

- Der herkunftssprachliche Unterricht ist meist freiwillig, die Verbindlichkeit für die Schüler/innen ist nicht sehr hoch.

- Der herkunftssprachliche Unterricht findet in aller Regel als Mehrklassenunterricht statt, an dem gleichzeitig Schüler/innen von der 1. bis zur 9. Klasse teilnehmen. Dies verlangt von den Lehrpersonen ein hohes Mass an Binnendifferenzierung und didaktischem Geschick.

- Die Heterogenität der Schülerschaft im herkunftssprachlichen Unterricht ist auch hinsichtlich der Sprachkompetenzen der Schüler/innen ausserordentlich hoch. Während einige von zu Hause gute Kompetenzen in der Dialekt- und Standardvariante der Erstsprache mitbringen, sprechen andere diese nur im Dialekt. Bei vielen, die bereits in der zweiten oder dritten Generation im neuen Land leben, ist inzwischen die dortige Sprache (z. B. Deutsch) zur starken Sprache geworden, während sie die Erstsprache bloss in der dialektalen Variante, ausschliesslich mündlich und mit einem auf familiäre Themen beschränkten Wortschatz beherrschen.

- Die Lehrer/innen des herkunftssprachlichen Unterrichts haben zwar in aller Regel in ihren Herkunftsländern eine gute Grundausbildung genossen, sind aber keineswegs auf die Realität und Spezifik des Unterrichts in Mehrklassenschulen in der Migration vorbereitet. Weiterbildungsmöglichkeiten in den Einwanderungsländern bestehen meist nur in ungenügendem Ausmasse.

Die Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» unterstützt die Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts in ihrer wichtigen und anspruchsvollen Aufgabe und will damit einen Beitrag zu einer optimalen Qualität dieses Unterrichts leisten. Diesem Ziel dient einerseits die Vermittlung von Hintergründen und Prinzipien der in den west- und nordeuropäischen Einwanderungsländern aktuellen Pädagogik und Didaktik (vgl. den vorliegenden Band), andererseits die Vermittlung konkreter und praxistauglicher unterrichtlicher Anregungen und Modelle in den Heften «Didaktische Anregungen». Einen Schwerpunkt bildet dabei die Förderung sprachlicher Kompetenzen. Bei den didaktischen Anregungen wird bewusst auf Prinzipien und Verfahren zurückgegriffen, die den Schüler/innen vom Regelunterricht und von dessen Lehrmitteln her vertraut sind. Damit sollen herkunftssprachlicher und Regelunterricht einander im Sinne einer möglichst grossen Kohärenz angenähert werden. Indem die Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts didaktische Ansätze und konkrete Verfahren kennenlernen, die im Regelunterricht der Schüler/innen aktuell sind, erfahren sie zugleich ein Stück Weiterbildung und hoffentlich eine Stärkung ihres Fundaments als gleichwertige Partner/innen im Bildungsprozess der bilingual-bikulturell aufwachsenden Schüler/innen.

Die Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» wird vom Zentrum International Projects in Education (IPE) der Pädagogischen Hochschule Zürich herausgegeben. Sie entsteht in enger Zusammenarbeit zwischen schweizerischen und anderen westeuropäischen Fachpersonen einerseits und Expert/innen und Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts andererseits. Damit wird gewährleistet, dass die vermittelten Informationen und Anregungen den tatsächlichen Gegebenheiten, Bedürfnissen und Möglichkeiten des herkunftssprachlichen Unterrichts entsprechen und für diesen funktional und praxistauglich sind.

Zum Hand- und Arbeitsbuch «Grundlagen und Hintergründe»

Der erste Anstoss für das vorliegende Handbuch geht auf den Stossseufzer einer Lehrerin des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU; in der Schweiz: HSK) zurück: «Ach, hätten wir doch etwas, um uns besser in der hier aktuellen Pädagogik und Didaktik zu orientieren!» Die Idee, tatsächlich eine Orientierungshilfe in diesem Sinne zu schaffen, war so plausibel und reizvoll, dass sie nun – rund drei Jahre nach besagtem Stossseufzer – tatsächlich zum vorliegenden Handbuch geführt hat.

Konzipiert ist das Handbuch für neu einsteigende wie auch für erfahrene HSU-Lehrer/innen, aber auch für die sie entsendenden Ministerien und für die Institutionen, die in den verschiedenen Einwanderungsländern für sie zuständig sind (Konsulate, lokale Bildungsbehörden etc.). Ihnen allen will das Handbuch in gut fasslicher und praxisnaher Weise Informationen zu drei Bereichen bieten:

- Kernpunkte der aktuellen Pädagogik, Didaktik und Methodik, wie sie für die Schullandschaft der west- und nordeuropäischen Einwanderungsländer charakteristisch sind. Dem Ziel, sich diesbezüglich besser orientieren zu können, dienen vor allem die Kapitel 3–8. Sie zeigen u. a., über welche Qualitätsmerkmale von Unterricht und über welche pädagogischen Positionen weitgehend Konsens besteht, welche Lehr- und Lernformen aktuell sind, und was bei der Beurteilung von Leistungen oder bei der sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern wichtig ist. Diese Informationen sind nicht zuletzt wichtig, um den eigenen Unterrichtsstil besser mit jenem der regulären Schule zu vernetzen, so dass für die Schüler/innen möglichst kein Bruch zwischen HSU und regulärer Schule entsteht.

- Spezifisch auf unterrichtspraktische Aspekte des HSU mit seiner besonderen Situation gehen die Kapitel 9–12 ein. Sie behandeln die Wahl von Inhalten, Themen und Materialien für den HSU, machen Anregungen zur Unterrichtsplanung und zeigen Möglichkeiten der Kooperation mit dem regulären Unterricht auf.

- Informative Hintergründe zum HSU, zu seinen Zielen und zu den Herausforderungen, mit denen HSU-Lehrer/innen konfrontiert sind, finden sich in den Kapiteln 1 und 2. Weitere Aspekte und Problemfelder – z. B. die Frage der Weiterbildung der HSU-Lehrer/innen oder die verschiedenen Modelle seiner Integration ins reguläre Schulsystem – behandeln die Kapitel 13–15, denen das Schlusskapitel mit einer Art Zukunftsvision folgt.

Die Kapitel 1–15 sind je dreiteilig aufgebaut: Der A-Teil umfasst den Hintergrundtext, der B-Teil illustriert diesen mit Praxisbeispielen aus dem HSU, Erfahrungsberichten etc. Der C-Teil bringt Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung des betreffenden Kapitels. Der A-Teil garantiert fachliche Aktualität und Qualität, der B-Teil stellt den Bezug zur Praxis des HSU sicher, während die Impulse im C-Teil eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten unterstützen und den Einsatz des Handbuchs als Arbeitsmaterial in Weiterbildungsseminarien oder Diskussionsgruppen erleichtern. Diese Form des Einsatzes wird auch dadurch unterstützt, dass das Handbuch nicht linear durchgearbeitet werden muss. Die einzelnen Kapitel sind voneinander unabhängig und können problemlos in selbstgewählter Reihenfolge gelesen und verarbeitet werden.

Ein Buchprojekt wie das vorliegende auf hohem Niveau zu bewältigen, ist ohne Mitarbeit von Expert/innen undenkbar. In der Tat haben nicht weniger als 67 Leute aus fünf Ländern und 17 Sprachgruppen am Handbuch mitgearbeitet. Für die A-Teile waren dies 21 anerkannte Fachleute aus der Schweiz, Deutschland und Österreich, für die B-Teile 33 HSU-Lehrpersonen und 10 Schüler/innen aus England, Schweden, Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie drei weitere Lehrpersonen und Ministerialbeamte. Im Sinne des originalen Charakters und der Authentizität wurden die Texte nur minim redaktionell angepasst. Bei den A-Teilen hat dies gewisse Unterschiede im Grad der Konkretisierung zur Folge, die dem Buch aber keinerlei Abbruch tun.

Die Rekrutierung, Instruktion und Koordination eines derart breiten Teams von Autorinnen und Autoren war fraglos eine Herausforderung. Ebenso fraglos ist, dass sich der damit verbundene Aufwand lohnte, indem das Handbuch nun theoretisch bestens abgestützt und aktuell ist, einen hohen Grad an Praxistauglichkeit und -bezug aufweist und eine multiperspektivische, auf die Erfahrungen aus vielen Ländern und Sprachgruppen abgestützte Sicht zulässt.

Dank

An chronologisch erster Stelle sei Nexhmije Mehmetaj gedankt, von der nicht nur der oben erwähnte Stossseufzer und Initialimpuls, sondern gleich auch eine Liste wertvoller Anregungen stammt. Herzlicher Dank geht sodann an alle Co-Autor/innen, die ihre Arbeit durchwegs wohlwollend, pünktlich und auf hohem Niveau erledigten. Für tatkräftige Unterstützung bei der Rekrutierung der HSU-Lehrer/innen und -schüler/innen danke ich u. a. Claudia Ulbrich, Zürich, Lutfi Vata, London, Hazir Mehmeti, Wien, und Rizah Sheqiri, Landskrona/Schweden. Besonderen Dank verdient der Lotteriefonds des Kantons Zürich für seine Finanzierung des Projekts. Den Kolleg/innen des Zentrums International Projects in Education (IPE) an der PH Zürich wie auch der Grafikerin und Layouterin Barbara Müller danke ich für die optimale Unterstützung und Zusammenarbeit; meiner Gattin Erica Bauhofer für umfassenden Support, kritische Anmerkungen und zahllose Diskussionen während der Arbeit am Buch.

Basil Schader
Zürich, Herbst 2015

Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU): Wesen, Spezifik, Ziele, Herausforderungen

I

1 Was ist und was will der herkunftssprachliche Unterricht (HSU)?

1A Hintergrundtext

Basil Schader, Markus Truniger

1. Einleitung; zum Begriff «HSU»

Als herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) bezeichnet man den fakultativen Ergänzungsunterricht, der in vielen Einwanderungsländern für Schüler/innen mit Migrationshintergrund in deren Herkunfts- oder Erstsprache angeboten wird. Je nach Land und Region wird der HSU im deutschsprachigen Raum auch muttersprachlicher Unterricht genannt (so z. B. in Österreich oder in Nordrhein-Westfalen), oder Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK; so in der Deutschschweiz). Im französischen Sprachraum spricht man von ELCO (enseignement de langue et culture d'origine), im englischen von supplementary schools.

«Herkunftssprachlich» bezieht sich auf die Herkunftssprache der Schüler/innen oder ihrer Eltern bzw. Grosseltern und meint die in der Familie (bzw. mit den Eltern) hauptsächlich oder teilweise gesprochene Sprache. «Ergänzungsunterricht» bedeutet, dass der HSU ergänzend oder zusätzlich zum regulären Unterricht stattfindet.

Auf Ziele und Begründungen des HSU gehen wir unten näher ein; ganz summarisch sind zu nennen die Stärkung in der Herkunftssprache, der Erwerb von Kenntnissen zur Herkunftskultur und die Unterstützung bei den Integrations- und Orientierungsprozessen am Wohnort und im Land, in dem die Familien wohnen.

Die Lehrer/innen des HSU sind native speakers, d.h. sie sprechen die betreffende Sprache als Erst- oder Muttersprache. Zum überwiegenden Teil handelt es sich um ausgebildete Lehrkräfte; die meisten von ihnen haben ihre Ausbildung im Herkunftsland absolviert.

Zeitlich wird der HSU meist in einem Block von zwei (selten drei oder vier) Lektionen pro Woche angeboten und in den regulären öffentlichen Schulen unterrichtet. Oft finden sich in der gleichen HSU-Klasse Schüler/innen unterschiedlichen Alters und von zwei oder drei Schulstufen (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe I).

Als Rahmeninstrument oder gesetzliche Grundla-ge haben manche Herkunftsländer (z. B. Kosova und Serbien) einen spezifischen HSU-Lehrplan erarbeitet. Spezifische HSU-Lehrpläne haben aber auch manche Einwanderungsländer – in Zusammenarbeit mit den HSU-Anbietern – entwickelt. In der Schweiz ist dies z. B. der im Kanton Zürich entstandene «Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur», der in vielen Kantonen der Deutschschweiz verwendet wird.

Spezifische Unterrichtsmaterialien (Lehrbücher etc.) für den HSU haben nur wenige Herkunftsländer entwickelt. Die Lehrer/innen der anderen Sprachen und Nationen stellen ihre Materialien meist in aufwändiger Arbeit selber her, wobei sie u. a. auf Texte aus Schulbüchern aus dem Herkunftsland zurückgreifen, die sie vereinfachen und anpassen.

Das Angebot an HSU ist in erster Linie von den Interessen, den Initiativen und den Leistungen der Eltern, der Sprachgemeinschaften und ihrer Herkunftsländer abhängig. In der Art der Trägerschaft gibt es eine grosse Bandbreite. Sie reicht von kleinen lokalen Elternvereinen über starke, landesweit wirkende Eltern- und Lehrerverbände, mehr oder weniger kräftig unterstützende Herkunftsländer, voll finanzierende und organisierende Herkunftsländer (bzw. deren Botschaften und Konsulate) bis hin zu Bildungssystemen der Einwanderungsländer, die HSU in Kooperation oder in Eigenregie anbieten.

Viele rechtliche, organisatorische und administrative Regelungen unterscheiden sich nicht nur von Land zu Land, sondern auch innerhalb der Länder von Bundesland zu Bundesland oder von Kanton zu Kanton. Dies betrifft u. a. die Frage, wer als Anbieter des HSU einer Sprachgruppe zugelassen wird (z. B. Konsulat oder/und private Trägerschaft), die Integration des HSU ins reguläre Schulwesen, die Kooperation zwischen HSU und Regelschule, die Anstellung und Entlöhnung der HSU-Lehrer/innen und deren Weiterbildungsmöglichkeiten. Auf einen Teil dieser Fragen geht das vorliegende Kapitel ein, andere Aspekte werden in nachfolgenden Kapiteln behandelt.

2. Die Ziele des HSU

Vergleicht man aktuelle Dokumente zum HSU (Rahmenlehrpläne, Reglemente, Informationen und Empfehlungen für Eltern etc., siehe die Bibliografie), werden dort immer wieder folgende Begründungen, Aufgaben und Ziele des herkunftssprachlichen Unterrichts genannt:

- **Förderung der Schüler/innen in ihrer Herkunftssprache**

  Für viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist die Sprache des Einwanderungslandes (die sie in der Umgebung verwenden und in der sie im Regelunterricht systematisch gefördert werden) zur starken Sprache geworden.

  Ihre Herkunftssprache beherrschen vor allem solche aus bildungsferneren Familien oft nur im mündlichen Register der Alltagssprache und oft nur in einer dialektalen Form. Ohne literale Förderung im HSU würden die meisten von ihnen über kurz oder lang zu Analphabet/innen in ihrer Erstsprache werden und den Bezug zu deren Schriftkultur verlieren. Weitere wichtige Bereiche der Erstsprachförderung sind u. a. die Einführung in die spezifischen Grapheme oder in die Schrift der Herkunftssprache, der Ausbau des Wortschatzes, grammatikalische Sicherheit und Begegnungen mit der Literatur des Herkunftslandes.

- **Entwicklung und Festigung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit**

  Dieses Ziel ist eng mit dem obigen verbunden. Mehrsprachigkeit ist eine persönliche, soziale, kulturelle, arbeitsmarktbezogene und gesellschaftliche Ressource, die gepflegt werden muss. Angesprochen sind hier u. a. Lernanlässe im HSU, bei denen der Wortschatz in der Erstsprache systematisch aufgebaut wird, bei denen Sprachvergleiche angestellt werden oder bei denen die Erst- und die Zweitsprache bewusst vernetzt werden.

- **Auf- und Ausbau von Wissen über die Herkunftskultur und das Herkunftsland bzw. die Herkunftsländer**

  Gemeint sind altersgerecht vermittelte Kenntnisse zu Geographie, Geschichte, Kultur (Literatur, Malerei, Musik etc.) des Herkunftslandes oder (z. B. im Falle des arabischen HSU) der Herkunftsländer. Gut möglich ist dabei die Nutzung von Medien wie Internet, Skype etc., mittels derer die Schüler/innen selber Recherchen anstellen können. Wichtig sind Bezüge zum Land, in dem die Schüler/innen jetzt leben und mit dem sie ja oft vertrauter sind als mit dem Herkunftsland (Vergleiche; Ähnliches und Unterschiedliches; Gründe dafür).

- **Unterstützung im Prozess der Integration und Orientierung in der Schule des Einwanderungslandes.**

  Dies betrifft einerseits die Tatsache, dass gerade Schüler/innen und Eltern aus bildungsferneren Familien stark davon profitieren können, wenn sie im HSU durch eine Person aus ihrer eigenen Herkunftskultur nicht nur Fachwissen, sondern auch Lernstrategien, Motivation, Tipps und Informationen erhalten. Andererseits ist hier die begründete Annahme angesprochen, dass «das sichere Beherrschen der Mutter- oder Erstsprache […] nicht nur ein Wert an sich [ist], sondern auch beim Erlernen jeder weiteren Sprache hilfreich [ist]» (Landesinstitut Hamburg). Dass der Besuch des HSU generell einen positiven Effekt auf den Schulerfolg im Einwanderungsland hat, ist hoch wahrscheinlich und hängt mit den beiden genannten Faktoren zusammen.

- **Unterstützung im Prozess der Integration und Orientierung in der Gesellschaft des Einwanderungslandes**

  Zu den Aufgaben, die der HSU gemäss neueren Bestimmungen hat, zählt die Unterstützung der Schüler/innen (und teilweise auch von deren Eltern) im Prozess der Integration und Orientierung in der Gesellschaft des Einwanderungslandes.

  Diese Funktion löst die früher zentrale Aufgabe der Unterstützung bei der Remigration ins Herkunftsland und bei der (Wieder-)Eingliederung ins dortige Schulsystem ab. Der Grund für diesen Wechsel ist die Erkenntnis, dass der Grossteil der Schüler/innen nicht oder kaum mehr remigrieren wird. Mit dem Ziel der genannten Unterstützung verbindet sich für die Lehrer/innen des HSU die Aufgabe, nicht nur Inhalte mit Bezug auf Herkunftsland und -sprache zu vermitteln, sondern bewusst auch auf das Leben als junger Mensch mit Migrationshintergrund in einer plurikulturellen Umgebung im Einwanderungsland und auf die damit verbundenen Chancen und Probleme (Diskriminierung etc.) einzugehen. Vgl. die explizite Bestimmung aus Hamburg: «Herkunftssprachliche Lehrkräfte haben ab dem 01. 08. 09 zwei Aufgabenbereiche: Sie unterrichten ihre Herkunftssprache und sind Sprach- und Kulturvermittler» (Landesinstitut Hamburg).

- **Förderung der interkulturellen Handlungsfähigkeit und Kompetenz**

  Dieses Ziel betrifft nicht nur den HSU, sondern die gesamte Schule und Erziehung. Es kann im HSU aber in besonders authentischen Zusammenhängen behandelt werden, da die HSU-Schüler/innen durch ihr Aufwachsen in und zwischen zwei Kulturen (bzw. in einer spezifischen Secondo- oder Tertia-Kultur) mit Interkulturalität existenziell konfrontiert sind.

Eine gute Zusammenstellung von Zielen bzw. Leitideen finden sich im Kap. 3 des Zürcher Rahmenlehrplans für Heimatliche Sprache und Kultur, der in 20 Sprachen im Internet abrufbar ist (s. Literaturverzeichnis).

3. Trägerschaften; Anstellung und Entlöhnung der HSU-Lehrer/innen

(vgl. auch Kap. 13 A)

Der herkunftssprachliche Unterricht der verschiedenen Sprachgruppen wird im Wesentlichen von drei Typen von Trägerschaften angeboten und organisiert:

1) von den Bildungsinstitutionen des Einwanderungslandes (so z. B. in Schweden, in Österreich oder in einzelnen Bundesländern in Deutschland),

2) von den Konsulaten oder Botschaften der Herkunftsländer (dies trifft z. B. auf den portugiesischen, kroatischen und türkischen HSU in der Schweiz zu),

3) von nichtstaatlichen Trägerschaften (Vereine, Stiftungen. Beispiele: der albanische HSU in der Schweiz, der vom albanischen Lehrer- und Elternverein «Naim Frashëri» organisiert wird, oder der von einem Elternverein getragene kurdische HSU).

Vielerorts ist bei 2) und 3) eine Anerkennung durch die zuständigen nationalen, kantonalen etc. Erziehungsbehörden erforderlich, um als HSU-Anbieter zu gelten, in den öffentlichen Schulen zugelassen zu werden und einen Anspruch auf Nutzung der Schulzimmer und auf Eintrag der HSU-Note ins reguläre Zeugnis zu haben. Erteilt wird diese Anerkennung in der Regel nur, wenn der betreffende HSU politisch und konfessionell neutral und nicht gewinnorientiert ist und von qualifizierten Lehrer/innen erteilt wird.

Neben den anerkannten Trägerschaften gibt es auch nicht anerkannte Trägerschaften (z. B. religiöse Vereine), die eine Art HSU in privaten Lokalitäten durchführen.

In Ausnahmefällen kommt es zu Mischformen der obigen drei Typen. So gab und gibt es etwa in der Schweiz einige Schulversuche (St. Johann in Basel, Limmat A in Zürich), bei denen der HSU in den regulären Unterrichtsbetrieb eingebunden und eng mit diesem vernetzt wurde. Die betreffenden Schulen würden dann dem Typus 1) entsprechen, auch wenn der HSU im restlichen Kanton nach den Typen 2) und 3) organisiert ist.

Zu ergänzen ist, dass beim Typus 2) (Herkunftsstaat als Trägerschaft) die Arbeitsdauer im Einwanderungsland wegen des Rotationsprinzips meist auf z. B. vier Jahre befristet ist. Dies ist bei den nichtstaatlichen Trägerschaften nicht der Fall. Anzunehmen ist, dass für die Übernahme von Funktionen im Bereich der Kulturvermittlung und Integrationshilfe eine längere Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland vorteilhaft ist.

Die Anstellung und Entlöhnung der HSU-Lehrer/innen erfolgt in aller Regel durch die verantwortliche Trägerschaft, d. h. (entsprechend den obigen Typen 1–3) durch das lokale Bildungsministerium, durch das Herkunftsland oder durch die nichtstaatliche Trägerschaft. Am unvorteilhaftesten ist sicher die Finanzierung durch nichtstaatliche Trägerschaften, wenn diese über wenig Geld verfügen und deshalb die Eltern Beiträge entrichten müssen (vgl. hierzu auch Calderon & Fibbi (2013) S. 9, 67f. und 81ff.). Viele Lehrer/innen dieser Gruppe können denn auch nicht von ihrem Lohn leben und müssen zusätzlich einer anderen Beschäftigung nachgehen. Zu ergänzen bleibt, dass aufgrund der Finanzkrise einige südeuropäische Staaten grosse Probleme haben, den HSU weiter zu finanzieren, weshalb auch sie begonnen haben, Elternbeiträge zu verlangen.

4. Integration ins Schulsystem

(vgl. auch Kap. 13 A)

Art und Ausmass der Integration des HSU ins reguläre Schulsystems des Landes (bzw. des Bundeslandes oder Kantons oder der Gemeinde) unterscheiden sich stark. Am einen, besseren Ende des Spektrums stehen Situationen, wo der HSU Teil des regulären Unterrichts und Schulbetriebs ist, wie dies etwa in Schweden, in Wien, in Hamburg oder in Nordrhein-Westfalen der Fall ist. Organisation und Administration des Unterrichts, wie auch die Entlöhnung der Lehrer/innen sind hier Sache des Staates bzw. der lokalen Bildungsbehörden. Spezifische Weiterbildungsangebote für die HSU-Lehrer/innen sind eine Selbstverständlichkeit (in Hamburg z. B. haben HSU-Lehrer/innen eine 30-stündige Fortbildungspflicht pro Jahr und können in jedem Schuljahr aus fünf Seminarreihen auswählen). Dieses Modell bietet die besten Voraussetzungen für die koordinierte, fruchtbare Zusammenarbeit zwischen HSU- und Regelklassenunterricht, welche erwiesenermassen besonders positive Effekte auf den Schulerfolg hat (vgl. u. a. Codina (1999), zit. in Reich u. a. (2002), S. 38).

Am anderen, schlechteren Ende stehen Situationen, wo sich die Integration des HSU bestenfalls auf die Erlaubnis der Nutzung von Schulzimmern zu Randzeiten (am späteren Nachmittag oder an freien Halbtagen und Samstagen) beschränkt, im Übrigen aber keinerlei Zusammenarbeit mit dem Regelunterricht stattfindet. Die HSU-Lehrer/innen fühlen sich und ihre Arbeit hier zu Recht wenig geschätzt und auch für die Eltern und ihre Kinder ist diese Marginalisierung zweifellos wenig motivierend (vgl. hierzu Kapitel 1 B.3).

Eine mittlere Stellung nehmen (Bundes-)Länder oder Kantone ein, die zwar nichts zur Bezahlung der HSU-Lehrer/innen beitragen, die aber durch Anerkennungsverfahren, institutionalisierte Zusammenarbeit, Eintrag der HSU-Note im Zeugnis des regulären Unterrichts, Weiterbildungsangebote, Empfehlungen zur pädagogischen Kooperation etc. zur Wertschätzung und zum Funktionieren des HSU in den Schulen beitragen. Hier werden meist auch die Klassenlehrer/innen angehalten, die Schüler/innen mit Migrationshintergrund und deren Eltern auf den HSU aufmerksam zu machen oder sie dort anzumelden.

Ein grosses Problem liegt darin, dass die HSU-Lehrer/innen oft zu Randzeiten und an verschiedenen Schulen unterrichten. Dies erschwert ihre Integration und die Kooperation mit den Regelklassenlehrer/innen stark (vgl. hierzu Kap. 2 B.1).

Tatsächlich lösen lässt sich dieses Problem nur, wenn der HSU fest ins reguläre Schulsystem eingebunden ist, so dass die HSU-Lehrer/innen automatisch Teil des Schulteams sind und auch für ihre Koordinations- und Sitzungszeit entschädigt werden.

5. Die Schülerschaft des HSU

Die meisten Klassen des HSU sind durch eine grosse Heterogenität gekennzeichnet, und zwar bezogen auf verschiedene Aspekte (vgl. auch die Beiträge in Kap. 1 B und 2 B):

- **Altersmässig:**

  Oft sitzen in derselben Klasse oder Lerngruppe Schüler/innen aus verschiedenen Alters- und Schulstufen, im Extremfall von Vorschulkindern bis zu Schüler/innen des achten oder neunten Schuljahrs.

- **Hinsichtlich Migrationsbiografie und Identität:**

  Einige Schüler/innen sind neu zugezogen, haben vielleicht im Herkunftsland schon gute Schulerfahrungen gemacht, sind aber noch sehr damit beschäftigt, sich im neuen Land sprachlich und kulturell zu orientieren. Andere – und dies betrifft den Grossteil der HSU-Schüler/innen – sind hier geboren oder leben schon lange im Einwanderungsland und beherrschen die Landessprache besser als ihre Muttersprache. Nicht wenige gehören schon der dritten Generation an. Viele Familien haben bereits die Nationalität des Einwanderungslandes angenommen und bewegen sich kulturell und sprachlich in selbstverständlicher Weise in und zwischen Erst- und Zweitkultur. Zumindest für sie verbindet sich natürlich auch der Begriff «Migrationshintergrund» primär mit der Biografie der Eltern oder Grosseltern.

- **Hinsichtlich der Sprachkompetenzen:**

  Manche Schüler/innen bringen gute Kompetenzen in ihrer Erstsprache mit, andere beherrschen sie nur sehr mangelhaft, ausschliesslich im Dialekt und im mündlichen Register. Der Grad der Kompetenz ist altersunabhängig; so kann es gut vorkommen, dass ein 9-jähriges Kind sicherer in der Erstsprache ist als ein 13-jähriges.

- **Hinsichtlich des familiären Hintergrunds:**

  Manche Schüler/innen kommen aus bildungsnahen Familien, die Interesse gegenüber der Schulung ihrer Kinder zeigen und Unterstützung bieten können. Andere haben Eltern, die sich kaum um die Schule kümmern und keine Unterstützung bieten bzw. bieten können.

Besonders wichtig vor allem für frisch zugezogene HSU-Lehrer/innen ist folgende Erkenntnis:

Alle HSU-Schüler/innen verfügen über eine vielfältige Identität, in der sich Elemente, Erfahrungen und Interessen der Herkunftskultur, der Kultur des Einwanderungslandes, bestimmter sozialer Milieus und der spezifischen Second-do-Kultur ihrer Gruppe in je unterschiedlichem Masse mischen.

Jede einseitige Festlegung («Du als Türkin solltest doch…») greift hier zu kurz und geht an der Realität und Erfahrungswelt der Schüler/innen vorbei.

6. Die Spezifik des HSU

Der herkunftssprachliche Unterricht unterscheidet sich vom Unterricht im Herkunftsland (wie auch von demjenigen im Einwanderungsland!) in einigen prägnanten Punkten, die auch in den B-Teilen der Kapitel 1 und 2 immer wieder angesprochen werden. Auf einige wurde bereits eingegangen, auf andere geht Kap. 2 vertieft ein. Die Hauptpunkte sind im Überblick:

- Grössere Heterogenität der Klassen in verschiedener Hinsicht (siehe oben), besondere Herausforderung des Lernens in altersgemischten Gruppen (Mehrklassenunterricht) und des Individualisierens.
- In der Regel bloss 2–3 Lektionen pro Woche; Kontinuität stark unterbrochen.
- Vielerorts schwache Einbindung der Lehrer/innen ins lokale Schulsystem (wenig Kontakte zu einheimischen Lehrer/innen, Unsicherheiten bei der Orientierung etc.; vgl. hierzu die Tipps in Kap. 1 B.5).
- Oft schwierige Arbeitsbedingungen: Arbeit an mehreren Schulen, oft in Randzeiten mit eher müden Schüler/innen; teilweise nur symbolische Entlöhnung.
- Die Lehrer/innen sind von der Ausbildung im Herkunftsland oft nicht oder ungenügend auf die spezifische Situation des Unterrichts im Einwanderungsland vorbereitet.
- Am neuen Ort gibt es oft nur wenige Fortbildungsmöglichkeiten.
- Orientierung an zwei oder drei Lehrplänen: Am HSU-Lehrplan des Herkunftslandes (falls ein solcher besteht), am HSU-Lehrplan des Einwanderungslandes (falls ein solcher besteht), an den regulären Lehrplänen des Einwanderungslandes.
- Die regulären Lehrmittel des Herkunftslandes sind oft nicht oder nur eingeschränkt brauchbar, z. B. da sie sprachlich zu anspruchsvoll sind und inhaltlich-kulturell nicht auf die Spezifik der HSU-Schüler/innen Bezug nehmen, die in und zwischen zwei Kulturen aufwachsen.
- Spezifische HSU-Lehrmittel stehen nur für wenige Sprachgruppen zur Verfügung.
- Zusätzliche Aufgaben der Lehrer/innen im Bereich Elternzusammenarbeit, Unterstützung bei der Integration, Kulturvermittlung.
- Bei neu zugezogenen HSU-Lehrer/innen: Eigene Probleme der Orientierung und Integration im neuen Kontext, evtl. Probleme mit der Landessprache; evtl. finanzielle Probleme.

7. Geschichte des HSU

(vgl. auch Kap. 13 A.2)

Herkunftssprachlichen Unterricht gibt es, grob gesagt, seitdem zu Beginn des 20. Jahrhunderts manche Industrienationen nicht nur ausländische Arbeiter/innen angeworben hatten, sondern auch den Nachzug von deren Familien ermöglichten. In der Schweiz (die noch im 19. Jahrhundert selbst ein Auswanderungsland war) gibt es seit den 1930er-Jahren italienischen HSU, in Frankreich gibt es HSU sogar seit 1925 (Quellen s. unten: Giudici/Bühlmann; ‹Frankreich›). Nach der Zäsur des zweiten Weltkrieges und dem neuen Aufschwung der westlichen Industrienationen wurden z. B. von Deutschland, der Schweiz und Österreich in den 1950er bis 70er-Jahren wiederum Arbeitskräfte angeworben, diesmal vermehrt aus Süd- und Südosteuropa. Viele von ihnen brachten bald auch ihre Familien mit, obwohl die meisten nur für ein paar Jahre in der Migration leben und Geld verdienen wollten. Gerade wegen dieser Rückkehrorientierung wurde für sie bald auch HSU organisiert und angeboten; das primäre Ziel war dabei, die (Re-)Integration der betreffenden Schüler/innen ins Schulsystem ihres Herkunftslandes sicherzustellen. Auch politische Flüchtlinge haben in eigener Initiative HSU-Angebote aufgebaut, so zum Beispiel italienische Antifaschisten in der Schweiz vor und während des Zweiten Weltkriegs.

Zur Arbeitsmigration kam v. a. von den 1990er-Jahren an vermehrt auch die Migration von politischen und Kriegsvertriebenen, so etwa in den mittleren und späten 1990er-Jahren die Albaner/innen aus Kosova, Tamilen/Tamilinnen aus Sri Lanka oder gegenwärtig die syrischen Kriegsvertriebenen. HSU in den entsprechenden Sprachen wurde oft von Elternvereinen initiiert, beantragt und/oder angeboten.

Mit der Globalisierung und dem freien Personenverkehr in Europa ist seit 2000 die Zuwanderung von gut qualifizierten Personen angestiegen. Auch diese «neuen» Einwander/innen zeigen sich interessiert an HSU für ihre Kinder und bilden Elternvereine, um solchen anzubieten; dies oft mit gewisser Unterstützung der Herkunftsländer, nicht jedoch unter deren Regie. Das trifft in der Schweiz z. B. auf den französischen, niederländischen, russischen und chinesischen HSU zu.

Parallel zum Zuzug neuer Gruppen und zur Ausweitung des Kursangebots auf immer mehr Sprachen mussten auch die Einwanderungsländer (bzw. die einzelnen Bundesländer, Kantone und Gemeinden) tätig werden und mit Reglementen, Empfehlungen etc. die Art und das Ausmass der Integration des HSU ins öffentliche Schulsystem regeln. Dass dies in ganz unterschiedlicher Weise geschah und geschieht, wurde oben gezeigt; vgl. auch Kap.13. Einen guten Überblick über die Schweiz, Deutschland, Frankreich und Österreich geben Giudici/Bühlmann (2014) S. 12–22.

Literaturhinweise

Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Download: www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf.

Deutschland (Beispiel Hamburg): Landesinstitut Hamburg (o.D.): http://li.hamburg.de/herkunftssprachlicher-unterricht/.

Frankreich: http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%A0.html.

Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Download: http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf.

HSK-Info für Elternvereine. Informationen und Forum für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Link: hsk-info.ch.

Österreich: Schule mehrsprachig, Österreich (o.D.): http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=46.

Reich, Hans H.; Hans-Joachim Roth u. a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Download: http://li.hamburg.de/contentblob/3850330/data/download-pdf-gutachten-spracherwerb-zweisprachig-aufwachsender-kinder-und-jugendlichen.pdf.

Schweiz (Beispiel Zürich): http://www.vsa.zh.ch/hsk (dort auch der Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK), herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011).

vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).

1B Praxisteil

1. Djordje Damjanović: Mein Start als HSU-Lehrer in Wien

Djordje Damjanović stammt aus Bosnien/Herzegowina. Er lebt seit 22 Jahren in Wien und ist dort fast ebenso lange als HSU-Lehrer für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch tätig.

Bevor ich nach Österreich kam, erwarb ich das Diplom für Technisches Werken (TW) in Kroatien und unterrichtete dieses Fach in Zagreb. Ich musste Jugoslawien wegen des Krieges verlassen und kam 1992 nach Wien. Mein erstes Jahr als Lehrer für Flüchtlingskinder in Wien war in vieler Hinsicht ähnlich oder sogar gleich wie für meine Schüler/innen. Ich war Flüchtling, sie waren es auch. Ich wollte nicht herkommen, sie auch nicht – wir mussten es. Sie konnten kein Deutsch – ich auch nicht. Zufällig trafen wir uns im Klassenzimmer.

Ich war an einer Hauptschule angestellt und wurde nur auf meine Qualifikationen für das Fach TW geprüft. Dann wurde mir aber gesagt, dass ich auch österreichische Geschichte und Geographie und anderes unterrichten soll – in der Muttersprache meiner Schüler/innen. Trotz meiner schlechten Deutschkenntnisse hatte ich nur österreichische Schulbücher zur Verfügung. Bei der Unterrichtsvorbereitung hatte ich damals in kürzester Zeit selber so viel gelernt, wie nie zuvor. Wir waren alle Lernende. Als Seiteneinsteiger gingen meine Schüler/innen ihren Weg, und viele von ihnen machten schliesslich sogar eine universitäre Karriere.

Bereits im nächsten Schuljahr übernahm ich die Aufgabe eines echten HSU-Lehrers, der sich um den Erhalt der Muttersprache kümmern sollte. Ich erteilte muttersprachlichen Unterricht sowohl in der integrativen als auch in der kursorischen Variante. Die grössten Herausforderungen waren, dass meine Schüler/innen über höchst unterschiedliche Kompetenzen in der Muttersprache verfügten, und dass es praktisch keine Unterrichtsmaterialien gab. Nur mit Hilfe und Unterstützung von Teamkolleg/innen, des Stadtschulrats, des Bundesministeriums für Unterricht und unserer guten Vernetzung konnten wir unsere Aufgaben einigermassen erfüllen. In kürzester Zeit war sogar jenen Kolleg/innen, die dem muttersprachlichen Unterricht skeptisch gegenüber gestanden hatten, klar, dass sie mich nicht nur in der Klasse und in der Schule, sondern auch bei der Elternarbeit und Kommunikation mit der Migrantencommunity brauchen können.

Mehrsprachige Klassen brauchen auch mehrsprachige Lehrer/innen. Nach 20 Jahren ist es nun so weit, dass mit mir zusammen meine ehemaligen Schüler unterrichten!

2. Hyrije Sheqiri: HSU-Lehrer/in sein: Eine Aufgabe mit Stolz und Verantwortung

Hyrije Sheqiri stammt aus Kosovo/Kosova. Sie lebt seit 1995 in Schweden, wo sie in Ronneby, Karlskrona und seit 2007 in Karlshamn für den albanischen HSU verantwortlich war bzw. ist.

Die Erinnerung an meine erste Zeit als HSU-Lehrerin in Schweden ist aus verschiedenen Gründen mit starken Emotionen verbunden. Zum einen war dies die Zeit des Kriegs in Kosova. In den Flüchtlingslagern waren viele albanische Kinder. Auch wenn die meisten keine Aufenthaltsbewilligung hatten, wurde ihnen das Recht auf Schulbesuch und auf Unterricht in der Muttersprache zugestanden. Viele waren vom Krieg und der Vertreibung traumatisiert; Schwedisch konnte keines von ihnen. Die Verständigung mit der neuen Gesellschaft und Schule war für sie extrem schwer, dazu kamen alle die neuen Bräuche und Sitten, mit denen sie nicht vertraut waren. Kein Wunder, dass sie gerne in den muttersprachlichen Unterricht kamen und dass ich nicht nur ihre Lehrerin war, sondern auch ein bisschen ihre Mutter, ihre Ratgeberin, ihre Schwester, Psychologin und Übersetzerin! Kurz: Ich repräsentierte für sie ihre Sprache, ihre Kultur und Heimat. Und all das – ihre Liebe, ihren Schmerz, ihre Sorgen und ihre Wunden – bekam ich vollumfänglich mit. Im Zentrum blieb bei alledem meine Rolle als Muttersprachlehrerin, der ich mit grossem Einsatz nachkam. Diese Arbeit war streng, ermüdend und verantwortungsvoll, aber auch schön und befriedigend.

Einen besonderen Aufwand bedeutete die Herstellung von Unterrichtsmaterial, das sich erstens für den albanischen HSU eignete und zweitens mit dem schwedischen Lehrplan kompatibel war (der HSU ist in Schweden Teil des regulären Unterrichts und untersteht dessen Lehrplänen). Als Muster für die Unterrichtsmaterialien, die wir produzierten, nahmen wir meistens schwedische Schulbücher und Materialien. Diese für unsere Bedürfnisse und Ziele zu adaptieren war anstrengend und verlangte Professionalität. Die entsprechenden Kompetenzen erwarben wir uns vor allem im täglichen und engen Kontakt mit den schwedischen Lehrerkolleg/innen, aber auch in der Zusammenarbeit mit HSU-Lehrer/innen anderer Sprachgruppen.

3. Birsen Yılmaz Sengül: Vieles war für mich anders…

Birsen Yılmaz Sengül stammt aus der Türkei. Sie lebt seit drei Jahren in Nürnberg, wo sie als HSU-Lehrerin für Türkisch tätig ist.

Vieles war für mich anders im Vergleich zum Unterricht in der Türkei!

Jede Klasse bestand aus Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Altersgruppen. Der muttersprachliche Türkischunterricht fand nachmittags statt, nach dem «normalen» Unterricht. Deshalb hatten manche Kinder Hunger und konnten sich nicht gut konzentrieren. Viele hatten auch einfach keine Lust, sich nach fünf bis sechs Stunden Unterricht nochmals zusammenzureissen und noch zwei Stunden Türkisch zu lernen.

Die Teilnahme am HSU war und ist freiwillig. Dies hat zur Folge, dass viele Schüler/innen nur unregelmässig oder gar nicht teilnehmen. Viele wollen lieber mit ihren Freunden draussen spielen oder im Hort Spass haben. Aber auch bei denen, die kamen, liess das Niveau sehr zu wünschen übrig. Der Grund ist, dass zu Hause oft kaum in der Muttersprache gesprochen wird, und wenn, dann in sehr unkorrekter Weise. Viele Eltern können selbst nicht richtig Türkisch und beherrschen nicht einmal die Umgangssprache richtig, auch wenn sie sich dessen nicht bewusst sind.

Da der HSU fakultativ und nicht notenrelevant ist, waren die Motivation und das Engagement der meisten Schüler/innen gering. Deshalb versuchte ich, das Interesse auf spielerische Art zu steigern. Jedes Mal machte ich die ersten 15 Minuten einen spielerischen Einstieg und versuchte so, eine Art sanfte Einführung ins Türkisch zu gestalten. Dazu suchte und erfand ich verschiedene Spiele, mit denen die Kinder die türkische Sprache besser verstehen und verwenden lernen. Mit der Zeit habe ich es auf diese Weise geschafft, dass die Motivation angestiegen ist, die Teilnahme regelmässiger wurde und schliesslich sogar mehr Schüler/innen in den HSU kamen.

Ein anderes Problem war und ist, dass wir hier nicht als richtige Lehrer/innen angesehen wurden. Weder von den Eltern, noch von den Schüler/innen, und manchmal auch nicht von den bayrischen Lehrer/innen. Ich wurde auch schon gefragt, ob ich überhaupt eine richtige Lehrerin sei oder bloss jemand, der einmal pro Woche einen Türkischkurs gibt. Der Grund für diese Geringschätzung liegt wohl primär darin, dass wir offiziell keine Noten vergeben dürfen, respektive, dass unsere Noten für das offizielle Zeugnis belanglos sind. Dementsprechend ist auch die Teilnahme der Eltern an der Elternsprechstunde sehr gering. Aber auch ein Teil der Klassenlehrer/innen betrachten den HSU als unwichtig. Manche empfehlen den Eltern ausdrücklich, ihr Kind nicht in diesen Unterricht zu schicken, weil es sonst die Sprachen durcheinanderbringe.

Weitere Probleme, die ich von der Türkei her nicht kannte, sind z. B. die sehr unterschiedlichen Sprachkenntnisse der Schüler/innen. So kann es vorkommen, dass ein Schüler in der fünften Klasse sprachlich das Niveau eines Zweitklässlers hat. Wir haben zwar vom türkischen Staat zur Verfügung gestellte Lehrmittel, es ist aber sehr schwierig, diese an ein so heterogenes Leistungsspektrum anzupassen. Neu war für mich auch, dass ich jeden Tag an verschiedenen Schulen unterrichten muss. Dadurch ist es sehr schwierig, Kontakte zu den deutschen Lehrer/innen aufzubauen. Ein Problem war am Anfang natürlich auch, mich überhaupt im ganz anderen Schulsystem von Deutschland zu orientieren und dessen Aufbau zu verstehen.

4. Hazir Mehmeti: Alte und neue Herausforderungen

Hazir Mehmeti stammt aus Kosovo/Kosova. Er lebt seit 17 Jahren in Wien, wo er seit 1999 an verschiedenen Schulen als Lehrer des albanischen HSU arbeitet.

Als ich in Wien als HSU-Lehrer begann, hatte ich viele kriegsvertriebene Kinder und Jugendliche in meinen Klassen. Neben den Problemen und Traumata, die die politische Situation mit sich brachte, gab es auch einige methodisch-didaktische Schwierigkeiten. So waren meine damaligen Schüler/innen von der Heimat her an eine gegenüber Österreich andere und viel einfachere Unterrichtsmethodik gewöhnt. Fächerübergreifende Aktivitäten und handelndes, konkretisierendes Lernen waren ihnen unbekannt, sie waren vor allem an den passiven Konsum von Frontalunterricht in grossen Klassen gewöhnt.

Hier in Österreich ist der Kontakt zu den Schüler/innen ganz anders und sind Möglichkeiten gegeben, mit den Kindern individuell zu arbeiten und auf sie einzugehen. Ich selbst lernte diese anderen Ansätze, Schwerpunkte und Methoden vor allem in Seminaren kennen, wie sie hier für die HSU-Lehrer/innen angeboten werden. Dies war ein wichtiger Beitrag zu meiner eigenen Integration als Lehrer in Österreich. Ein wichtiges Element stellte und stellt dabei der Erfahrungsaustausch mit Kolleg/innen dar.

Eine ganz besondere Herausforderung war das Arbeiten im «Mehrklassensystem», mit Schülergruppen aus verschiedenen Alters- und Niveaustufen. Das Lehren in solchen heterogenen Klassen verlangt eigene Methoden und pädagogische Prinzipien, eine spezifische, aufwändige Unterrichtsplanung und eine Menge Kreativität. Am beliebtesten war und ist bei den Schüler/innen der Ansatz des Lernens durch Spielen, was einfacher tönt als es ist und immer noch eine Herausforderung bleibt.

Verfahren, die sich bewährt haben, sind z. B. das zweisprachige Lernen, welches das bessere Verständnis fördert; sodann das Lernen durch Musik und die Methode des Rollenspiels, mit der ich in verschiedener Hinsicht gute Erfahrungen gemacht habe. Bei der Beschaffung von Unterrichtsmaterialien beziehe ich heute die Schüler/innen stark ein (Internet- und Bibliotheksrecherchen) und nutze selber das Internet auf Albanisch und Deutsch.

5. Valeria Bovina: Heisse Tipps für HSU-Neulinge

(vgl. auch Kap. 12)

Valeria Bovina stammt aus Bologna/Italien. Seit 2009 arbeitet sie in Zürich als Lehrerin des italienischen HSU.

Das erste Jahr als Lehrer/in in einem neuen Land, in einem neuen Schulsystem, in einer neuen Schulkultur, in neuen Strukturen – ist schwierig! Ich habe versucht, meine diesbezüglichen Erfahrungen in Zürich etwas zu systematisieren und aus ihnen eine Reihe von Empfehlungen abzuleiten. Vielleicht helfen sie Kolleginnen und Kollegen, die neu zuziehen oder beginnen, den Einstieg in die anspruchsvolle, aber schöne Arbeit als HSU-Lehrer/in etwas sanfter zu gestalten.

Tipps zum Umgang mit der *Schulleitung* (und, je nach Struktur, mit den *Schulbehörden*)

- einen Termin abmachen, um sich vorstellen zu können
- Bereitschaft und Interesse für Kooperation signalisieren
- nach dem Ferienplan der Schule und nach internen Terminen (Sporttage, Lager, Weiterbildungen etc.) fragen
- sich über schulhausinterne Sitten und Bräuche informieren (Lehrerzimmer; Kaffeeautomat, Türen schliessen…)
- sich über organisatorische und infrastrukturelle Fragen informieren (wo kann man kopieren, wie müssen die Zimmer hinterlassen werden etc.)
- sicherstellen, dass adäquate Schulräume zur Verfügung gestellt werden (manchmal werden dem HSU ungeeignete Räume zugewiesen, weil «ausländische» Kinder alles berühren und Lärm machen…)
- im Konfliktfall Kontakt mit der Koordinationsstelle des eigenen HSU (Konsulat, Lehrerverein…), mit den lokalen Bildungsbehörden oder mit der Gewerkschaft suchen

Tipps zum Umgang mit dem *Hausdienst*

(Der/die Leiter/in des Hausdienstes ist oft eine zentrale Persönlichkeit im Schulhaus, keinesfalls nur ein untergeordneter Angestellter!)

- einen Termin abmachen und sich vorstellen
- sich über die Hausordnung informieren und diese beachten (welche Regeln gelten punkto Pausenhof, Spielgeräte, Essen und Trinken im Zimmer, Abfall...)
- die Schlüssel der Schule in Empfang nehmen und verantwortungsvoll aufbewahren
- sich entschuldigen, wenn etwas schief ging...

Tipps zum Umgang mit den *Lehrer/innen des regulären Unterrichts*

- sich z. B. im Lehrerzimmer oder an einer Schulkonferenz vorstellen, Kontakte suchen und knüpfen
- Bereitschaft und Interesse für Kooperation signalisieren
- zeigen, dass man der Schule als Spezialist/in für eine bestimmte Sprache und Kultur zur Verfügung steht
- sich nicht entmutigen lassen, wenn manche einheimischen Lehrer/innen anfangs zurückhaltend und distanziert sind oder wenn man den Eindruck hat, «unsichtbar» zu sein
- nach schulhausinternen Usanzen fragen (Kaffeeautomat, Kopierer etc.)
- versuchen, Funktion und Bedeutung des HSU zu erklären und Interessierte für einen Austausch und gegenseitige Schulbesuche einzuladen

Tipps zum Umgang mit den *Eltern*

- durch Gespräche und Elternabende (mindestens zwei pro Jahr) einen guten Kontakt pflegen
- Inhalt, Ziele und Vorgehen des eigenen Unterrichts präsentieren
- wichtige pädagogische und didaktisch-methodische Punkte erläutern
- Rolle von Eltern und Lehrer/in (= Fachperson für Unterricht!) klären
- trotz eventueller Kritiken fair, ruhig, offen, aber auch klar und bestimmt bleiben

Tipps zu *Weiterbildung und kulturellen Angeboten*

- sich über die lokalen Weiterbildungsangebote informieren und diese nutzen (Angebote der Pädagogischen Hochschulen, der Bildungsdirektionen etc.; Auskunft kann evtl. die Schulleitung geben)
- evtl. Kurse zur besseren Beherrschung der Landessprache besuchen (wichtig für Integration und Kooperation!)
- sich über das kulturelle Leben am neuen Wohnort informieren (Kulturprogramm, Museen, Bibliothek, Vereine, Veranstaltungen, Angebote für Schüler/innen…)

Vor und nach dem Unterricht…

- mindestens 10 Min. vor dem Unterricht im Schulzimmer sein (Zeit reservieren, um alles bereitzulegen und vorzubereiten)
- nach dem Unterricht unbedingt alles wieder so herrichten und aufräumen, wie es vorher war (Wandtafel, Tische, Boden...)

1C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Schauen Sie bitte alleine nochmals die Ziele des HSU in Kapitel 1 A.2 an. Überlegen Sie zuerst alleine und dann (wenn möglich) in einer kleinen Gruppe, bei welchen dieser Ziele Sie Fragen oder Unklarheiten haben. Diskutieren Sie diese Punkte.

2. Schauen Sie bitte die Ziele des HSU in Kapitel 1 A.2 ein weiteres Mal an. Überlegen und diskutieren Sie, welche dieser Ziele für Sie besonders relevant sind und was Sie beitragen, um diese Ziele einzulösen.

3. Nochmals zu den Zielen: Überlegen und diskutieren Sie bitte, wo und wie Sie schon zu den Zielen «Unterstützung im Prozess der Integration und Orientierung in der ***Gesellschaft*** des Einwanderungslandes» und «Unterstützung im Prozess der Integration und Orientierung in der ***Schule*** des Einwanderungslandes» beigetragen haben – oder was Sie tun könnten, um diese wichtige Aufgabe noch besser zu erfüllen.

4. Lesen Sie bitte den Abschnitt 4, «Integration ins Schulsystem», nochmals durch. Wie sieht die Lage für Ihren HSU aus? Was wären Ihre Wünsche und Visionen und was könnten Sie (alleine oder zusammen mit anderen) unternehmen, damit diese Wünsche Realität werden?

5. In Abschnitt 6 werden Dimensionen der Heterogenität der Schülerschaft beschrieben. Überlegen und diskutieren Sie bitte Ihre eigenen Erfahrungen damit. Berichten Sie einander, was Sie erfolgreich unternommen haben, um bestimmte damit verbundene Probleme zu lösen.

6. Lesen Sie bitte die Berichte im B-Teil von Kap. 1 (und evtl. auch von Kap. 2) durch. Welche der dort beschriebenen Erfahrungen haben Sie während Ihrer ersten Zeit als HSU-Lehrer/in ähnlich auch gemacht; wo fühlen Sie sich besonders angesprochen?

7. Wenn Sie auf die letzten 1–2 Jahre Ihrer Arbeit als HSU-Lehrer/in zurückblicken: Welches waren die schönsten Momente oder Situationen? Tauschen Sie sich aus und geben Sie einander Anregungen!

2 Vor welchen Herausforderungen stehen HSU-Lehrer/innen?

2A Hintergrundtext

Selin Öndül, Rita Tuggener

1. Einleitung

Vor welchen Herausforderungen stehen HSU-Lehrer/innen? Die detaillierte Antwort auf diese Frage wird – wie es auch die Statements in Teil 2 B zeigen – von einem Einwanderungsland zum anderen unterschiedlich ausfallen, z. B. in Abhängigkeit von der Integration des HSU ins reguläre Schulsystem. Fraglos gibt es aber auch übergreifende, gemeinsame Punkte. Die folgenden Unterkapitel gehen auf neun solcher Punkte ein; einige derselben sind bereits vom Kapitel 1 A her bekannt, weitere werden in anderen Kapiteln vertieft. Das Ziel dabei ist, die betreffenden Herausforderungen sichtbar zu machen, die Lehrpersonen bei deren Bewältigung zu unterstützen und sie auch hinsichtlich möglicher Überforderungen zu sensibilisieren.

2. Rahmenbedingungen, schulische Strukturen

HSU hat in den meisten Ländern, Bundesländern, Kantonen und Gemeinden den Status eines freiwilligen Wahlangebots im Umfang von zwei bis (selten) vier Wochenstunden. Angeboten und organisiert wird er, wie in Kap. 1 A.3 ausführlich dargestellt, entweder von Bildungsinstitutionen des Einwanderungslandes, vom Konsulat oder von der Botschaft des Herkunftslandes oder von nichtstaatlichen Trägerschaften (Vereine, Stiftungen etc.). Je nach Trägerschaft unterscheiden sich in der Regel auch die Anstellungsbedingungen und die Löhne der HSU-Lehrer/innen beträchtlich. Eine Studie in der Schweiz (Calderon, Fibbi, Truong, 2013) zeigt auf, dass sich die Bandbreite des Lohns pro Lektion zwischen 0 und über 100 Schweizer Franken bewegt. Je nach Art der Trägerschaft (und Anzahl Schüler/innen) üben denn auch manche HSU-Lehrpersonen ihre Arbeit als Hauptberuf, Nebenberuf oder gar als freiwillige Arbeit aus.

Von den Rahmeninstrumenten, Ansprüchen und Erwartungshaltungen her muss sich der HSU zwischen den gesetzlichen Vorgaben des Einwanderungslandes, dem HSU-Lehrplan des Herkunftslandes und den verschiedenen Erwartungen (z. B. der Behörden und Kolleg/innen des Einwanderungslandes oder der Eltern der Schüler/innen) orientieren (siehe auch Kap. 1 A.2, Ziele des HSU, und das Statement in Kap. 2 B.2). Dies kann zu Loyalitätskonflikten und Problemen führen; etwa, wenn stark national gesinnte Eltern «mehr Patriotismus» fordern, der Rahmenlehrplan des Einwanderungslandes aber dezidiert Gewicht auf Erziehung zu Toleranz und gegenseitige Verständigung legt. Wichtig ist, dass die HSU-Lehrperson einen klaren, mit den Rahmeninstrumenten kompatiblen Standpunkt einnimmt und diesen auch gegenüber Eltern und Kolleg/innen vertritt.

Der HSU findet in der Regel ausserhalb der regulären Schulzeit statt, kaum vernetzt mit dem regulären Unterricht, verteilt auf verschiedene Schulhäuser oder Gemeinden und teilweise in ungeeigneten oder ungenügend ausgerüsteten Räumen. Zumindest an den ersten drei dieser Rahmenbedingungen kann man als einzelne HSU-Lehrperson nicht viel ändern. Neben dem direkten Gespräch mit den Verantwortlichen in den Gemeinden und Schulhäusern lohnt es sich aber, sich in einem Berufsverband oder in einer Gewerkschaft zu organisieren und zu versuchen, von dieser höheren Ebene her bessere Rahmenbedingungen zu erreichen.

Die genannten ungünstigen Rahmenbedingungen können zu Motivationsproblemen sowohl für die Schüler/innen wie auch für die Lehrkräfte führen. Neben den oben genannten Gesprächen und Verhandlungen auf verschiedenen Niveaus bewährt sich als gute Massnahme gegen Motivationsprobleme, einen spannenden und interessanten Unterricht zu erteilen, der für die Schüler/innen wie auch für die Lehrpersonen Anreize bietet.

Wenn es zudem gelingt, zumindest punktuelle Kooperationen mit einzelnen Schulhäusern oder Lehrpersonen des regulären Unterrichts einzugehen, unterstützt dies nicht nur die Motivation, sondern auch die sprachliche und psychosoziale Entwicklung der Schüler/innen.

Vielfältige Anregungen hierzu bietet das Kapitel 12, so etwa das Muster eines «Steckbriefs», mit dem sich HSU-Lehrer/innen im Schulhaus vorstellen können. Siehe auch die ganz konkreten «Tipps für HSU-Neulinge» von Valeria Bovina in Kap. 1 B.5.

3. Vorbereitung und Unterstützung hinsichtlich der Aufgaben als HSU-Lehrer/in

HSU-Lehrer/innen stellen schnell fest, dass sich der HSU vom regulären Schulunterricht, auf den sich ihre Ausbildung bezog, beträchtlich unterscheidet. Zu den Unterschieden zählen u. a. der Mehrklassenunterricht, eine sprachlich extrem heterogene Schülerschaft, die Beschränkung auf bloss wenige Wochenstunden, Schüler/innen, die an offene und individualisierende Unterrichtsmethoden gewöhnt sind, teilweise fehlende oder nicht adäquate Lehrmittel, eine oft schwache Integration ins reguläre Schulsystem etc. (vgl. Kap. 1 A.6 und 2 B.1).

Auf diese Unterschiede und spezifischen Gegebenheiten sind die neuen HSU-Lehrer/innen in der Regel nicht vorbereitet. Entsprechend benötigen sie Orientierungshilfen und Unterstützung in Form von Weiterbildungen und weiteren Informationen.

Ein gutes Beispiel hierfür stellt das obligatorische Modul «Einführung ins Zürcher Schulsystem» dar, welches in Kap. 14 A.3 beschrieben wird. Nach und neben dieser ersten Einführung in den lokalen Kontext ist es allerdings wichtig, auch mit den Kernpunkten der im Einwanderungsland geltenden Pädagogik, Didaktik und Methodik, mit HSU-spezifischen Fragen der Unterrichtsplanung und mit Möglichkeiten der Kooperation mit dem regulären Unterricht vertraut zu werden. Hierfür sind verschiedene Weiterbildungsangebote seitens des Einwanderungs- wie auch des Herkunftslandes nötig (vgl. dazu Kap. 14). Zu hoffen ist ferner, dass nicht zuletzt das vorliegende Handbuch (unter anderem mit Hilfe der Denk- und Diskussionsimpulse im C-Teil eines jeden Kapitels) hier wertvolle Dienste leisten kann und wird. In jedem Falle unerlässlich sind gute und intensive Kontakte mit Kolleg/innen des eigenen HSU, mit weiteren HSU-Lehrer/innen, mit den Lehrer/innen des regulären Unterrichts und mit den Behörden und Zuständigen der Schule im Einwanderungsland.

4. Kulturelle Mediation und Vermittlung als neue Facette des Berufsauftrags

Als Klassenlehrer/in hat man einen klaren Berufsauftrag, sei es im Herkunfts- oder im Einwanderungsland. Die Kompetenzen, die man hierfür braucht, werden zu einem guten Teil durch die Lehrer/innenausbildung vermittelt. Wenn man als HSU-Lehrer/in ins Ausland geht, fallen einem neue Aufgaben zu, für die man nicht ausgebildet ist. Hierzu zählen nicht zuletzt die vielfältigen Vermittlungs- und Mediationsfunktionen zwischen den Eltern und den Lehrer/innen (oder weiteren Instanzen) des Einwanderungslandes. HSU-Lehrer/innen mit guten Kenntnissen der Landessprache werden dies bestätigen: Sehr schnell wird man als Übersetzer/in für Elterngespräche angefragt. Dies kann besonders dann sinnvoll sein, wenn es um Schüler/innen geht, die sowohl den Lehrer/innen des regulären Unterrichts wie jenen des HSU bekannt sind. Dass es in solchen Gesprächen um mehr als die blosse Übersetzung geht, liegt nahe. Nichts als korrekt ist übrigens, wenn die zur Hilfe gerufene HSU-Lehrperson für ihre Zeit und Arbeit auch entschädigt wird.

Auch wenn HSU-Lehrer/innen in Situationen übersetzen, wo sie die involvierten Schüler/innen nicht kennen, erfüllen sie meist eine zusätzliche Funktion als kulturelle Mediator/innen bzw. als interkulturelle Dolmetscher/innen. Indem sie einerseits das lokale Schulsystem und seine Erwartungen kennen, andererseits mit dem kulturellen Hintergrund der Familie und mit den kulturspezifischen Vorstellungen von Schule und Erziehung vertraut sind, können sie wertvolle Brücken schlagen, Informationslücken füllen und sowohl der Klassenlehrperson wie auch den Eltern Unterstützung bieten.

Besonders wichtig ist die Vermittlung und Thematisierung all der im Einwanderungsland geltenden ungeschriebenen Normen und Erwartungen, die vor allem eingewanderten Eltern aus bildungsferneren Familien oft gar nicht bewusst sind.

Dazu zählen zum Beispiel ungeschriebene, aber als selbstverständlich geltende Regeln in Bezug auf die «richtige» Zeit, wann kleinere und grössere Kinder zu Bett gehen sollen, was Kinder frühstücken oder sonst essen sollen, wie man mit Hausaufgaben und Lernumgebung zu Hause umgeht etc. Sich hier zu informieren und die Informationen weiterzugeben, ist eine wichtige Aufgabe für HSU-Lehrer/innen.

Wenn die HSU-Lehrperson genügend über das lokale Schulsystem und über die erwähnten «ungeschriebenen Regeln» Bescheid weiss, kann sie (möglichst in Kooperation mit der lokalen Schule) Elternabende organisieren und die Eltern über die Werte, Haltungen und Erwartungen der Schule im Einwanderungsland informieren. Wichtig scheint aber zum Schluss auch der Hinweis, dass zwei Sprachen zu können einen nicht automatisch befähigt, als Dolmetscher/in zu arbeiten. Auf jeden Fall gilt es darauf zu achten, sich mit der anspruchsvollen Aufgabe des interkulturellen Dolmetschens nicht zu überfordern und die entsprechenden Anlässe sorgfältig zu dosieren.

5. Potenziale und Chancen des HSU

Zu den angenehmen Herausforderungen der Arbeit als HSU-Lehrer/in zählt, dass man sich auch der Potenziale, der Bedeutung und der Chancen dieses Unterrichts bewusst wird. Wir beschränken uns auf vier Facetten.

a) Bedeutung des HSU für die Entwicklung von Biliteralität

Der HSU leistet einen entscheidenden Beitrag bei der Entwicklung biliteraler Kompetenzen (lesen und schreiben können auch in der eigenen Erstsprache). Um die Herkunftssprache auch in ihrer standardsprachlichen und geschriebenen Variante zu lernen und zu einer ganzheitlichen, auch die Schriftkultur umfassenden Zweisprachigkeit zu gelangen, ist der HSU mehr oder weniger die einzige Chance. Dies gilt vor allem für Schüler/innen aus bildungsferneren Familien, in denen primär Dialekt gesprochen und kaum gelesen und geschrieben wird.

Durch die Schulung der literalen Fähigkeiten im HSU werden die betreffenden Kinder und Jugendlichen auch in ihrer Erstsprache zu kompetenten Sprachverwender/innen. Sie behalten und entwickeln damit eine wichtige Sonderkompetenz und einen integralen Teil ihrer bikulturellen Identität. Der HSU wirkt der Gefahr entgegen, dass sie den Anschluss an ihre Schriftkultur verlieren und zu Analphabet/innen in ihrer Erstsprache werden. Hinzu kommt, dass die meisten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihrer Erstsprache zwar über einen Wortschatz verfügen, mit dem sie alltagssprachliche, familiäre Situationen problemlos meistern können. Geht es aber um die Auseinandersetzung mit komplexeren Themen und anspruchsvolleren Texten, so stossen sie oft an Grenzen.

Der HSU erfüllt unter anderem die wichtige Funktion, den erstsprachlichen Wortschatz zu erweitern und ihn auch für schulbezogene und anspruchsvollere Themen funktional zu machen.

Damit kann auch das problematische Auseinanderfallen des Wortschatzes vermieden werden, das sonst oft zu beobachten ist: Familiäres und alltagsbezogenes Vokabular ist vor allem in der Erstsprache vorhanden, schulisches und «akademischeres» Vokabular vor allem in der Schul- resp. Landessprache.

Beide Funktionen – Aufbau der literalen Kompetenzen und eines umfassenderen Wortschatzes in der Erstsprache – sollen mit den Schüler/innen und ihren Eltern auch diskutiert und in ihrer Bedeutung bewusst gemacht werden.

b) Beitrag zu einer mehrsprachigen Gesellschaft

Der HSU kann einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung von zwei sprachbezogenen Postulaten der Europäischen Union leisten. Deren erstes betrifft die Forderung nach dem frühen Erwerb von mindestens zwei Fremdsprachen. Das zweite verlangt die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit, bis alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Erstsprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen (vgl. Europäische Union, 2005; siehe Literaturhinweise). Eine unerlässliche Voraussetzung zur Einlösung dieser Forderungen ist allerdings, dass das reguläre Schulsystem adäquate Rahmenbedingungen für den HSU bietet und die Eltern über das Angebot und seinen Nutzen ernsthaft und nachhaltig informiert.

c) Potenziale für den Bereich Language Awareness/Sprachenbewusstsein

Mehrsprachig aufzuwachsen ist besonders ergiebig, wenn alle Sprachen auch schulisch gefördert werden – d. h. hinsichtlich des Lesens, Schreibens, der Beherrschung der Standardvariante, des Aufbaus eines breiten Wortschatzes und des sprachlichen Bewusstseins.

Der HSU kann hierzu einen Beitrag leisten, der umso wichtiger ist, als ihn die reguläre Schule nicht leisten könnte. Insbesondere kann er – sofern entsprechende Lernanlässe geschaffen werden – viel zur Entwicklung des wichtigen Bereichs Language Awareness/Sprachenbewusstsein beitragen.

Indem die Schüler/innen des HSU von Anfang an über mindestens zwei Sprachen verfügen (Erstsprache; Sprache des Einwanderungslandes; evtl. schulische Fremdsprachen) können und sollen im HSU vielfältige Gelegenheiten für Sprachenvergleiche und Sprachenbetrachtung genutzt werden. Diese spannenden und attraktiven Lernanlässe helfen den Schüler/innen auch, ihre Sprachen besser zu verbinden.

Dazu kommen die positiven Effekte der Arbeit im Bereich Language Awareness/Sprachenbewusstsein, die schon länger bekannt und anerkannt sind und mit dazu führen, dass Schüler/innen in ganz Europa seit einigen Jahren ein Sprachenportfolio führen. Aus dem breiten Katalog dieser Effekte bei James&Garett (1992) wählen wir nur einige wenige aus, die selbstverständlich auch für Sprachvergleiche und -betrachtungen im HSU gelten:

- Neugierde und Interesse an Sprachen wecken
- Sprachkompetenzen und Sprachlernfähigkeiten verbessern
- Interesse und Akzeptanz gegenüber sprachlicher Vielfalt fördern

- Bewusstsein und Stolz gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit entwickeln
- den Wunsch und die Motivation, Sprachen zu erlernen, wecken und verstärken
- eine Haltung der Wertschätzung für andere Sprachen und Kulturen aufbauen
- Fertigkeiten der Beobachtung und Analyse von Sprache(n) und Kommunikation fördern
- metasprachliche Fähigkeiten aufbauen

d) Nutzen für die HSU-Lehrperson

Die Arbeit als HSU-Lehrperson ist nicht nur herausfordernd, sondern auch bereichernd. Die vielfältigen Erfahrungen mit den Aufgaben in der pädagogischen Arbeit und im Umgang mit der Kultur des Einwanderungslands bieten eine einzigartige Chance, die eigenen transkulturellen Kompetenzen weiter zu entwickeln und diese gegebenenfalls innerhalb einer neuen oder zusätzlichen Aufgabe als Lehrer/in in die Arbeit einfliessen zu lassen.

6. Eine besondere Herausforderung: Die eigene Integration im Einwanderungsland

Lehrer/innen, die vertraglich auf eine bestimmte Zeit ihre Arbeit im Einwanderungsland ausüben, müssen sich für diese Zeit integrieren und gleichzeitig ihre Rückkehrfähigkeit aufrechterhalten. Das ist anspruchsvoll und kann bedeuten, dass Familiennachzug nicht möglich ist, Ehepartner voneinander oder Kinder von ihren Eltern getrennt werden. HSU-Lehrer/innen sind nicht in ein Team eingebunden, das sich täglich sieht und austauscht, sondern in der Regel zu Randzeiten im Einsatz und häufig von einer Schule zur anderen unterwegs. Sie tragen ein hohes Mass an Eigenverantwortung. Sie sind mit vielen verschiedenen Verantwortlichen und Zuständigen in Kontakt, müssen sich in den jeweils geltenden Strukturen, Reglementen und Normen zurechtfinden und dabei ihren Auftrag wahrnehmen. Zudem müssen sie, nach erfolgreicher Wohnungssuche, an ihrem Wohnort und in ihrem privaten sozialen Umfeld ein Beziehungsnetz knüpfen und soziale Kontakte pflegen. Gute Kenntnisse der Landessprache, Risikobereitschaft, Neugier, Durchhaltevermögen sowie Kontaktfreude sind optimale Voraussetzungen, um Begegnungen im schulischen wie auch im gesellschaftlichen Zusammenhang erfolgreich zu gestalten. Schenkt man den genannten Faktoren zu wenig Beachtung und dominieren wirtschaftliche Anreize oder Gründe die Übernahme der HSU-Lehrtätigkeit, können Isolation, psychische Belastungen und Krankheit die Folge sein.

Es empfiehlt sich, vor der Übernahme der Tätigkeit so viel als möglich über das Einwanderungsland und die Arbeitsbedingungen als HSU-Lehrer/in in Erfahrung zu bringen und sich entsprechend vorzubereiten. Wichtig sind vor allem gute Kenntnisse der Sprache des Einwanderungslandes (mancherorts wird das Niveau B1 gemäss dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens verlangt) und eine gesicherte Wohnsituation.

7. Heterogenität als Chance und Herausforderung

Ein Kennzeichen heutiger HSU-Klassen ist die grosse Heterogenität u. a. in sprachlicher, migrationsbiografischer und altersmässiger Hinsicht. Verantwortlich sind migrationsgeschichtliche, demografische und weitere Umstände. Auf die Heterogenität der HSU-Klassen ging bereits Kap. 1 A.5 ein; wir akzentuieren und vertiefen hier drei der dortigen Punkte.

a) Sprachliche Heterogenität

HSU war in seiner ursprünglichen Form ein rückkehrorientierter Unterricht, der die Reintegration der Schüler/innen in die Schule des Herkunftslands erleichtern sollte. Damals nahmen an diesem Unterricht primär Kinder von Arbeitsmigrant/innen teil, deren Aufenthalt im Einwanderungsland als vorübergehend angesehen wurde. Die familiären Hintergründe wie auch die Sprachkenntnisse waren eher homogen. Dies ist heute definitiv nicht mehr der Fall. So besuchen beispielsweise den italienischen oder kroatischen HSU sowohl Kinder der dritten Migrationsgeneration wie auch solche, welche erst vor einigen Monaten mit ihren Eltern zugezogen sind. Daneben gibt es immer mehr Kinder aus Mischehen, in denen nur ein Elternteil die im HSU vermittelte Sprache spricht und deren Erstsprachkompetenzen entsprechend niedriger sind.

Der Ausdruck «Erstsprache» selbst ist für manche dieser Kinder und Jugendlichen nicht mehr eindeutig – sei es, dass sie von Geburt an mit zwei Sprachen aufgewachsen sind oder dass ihre Kompetenzen in der Schul- und Landessprache inzwischen deutlich höher sind als jene in der Herkunftssprache.

Dass die Schüler/innen im HSU während der Pausen oder im informellen Gespräch miteinander nicht in der Erstsprache, sondern in der Schul- und Landessprache kommunizieren, ist genau aus diesem Grund keineswegs eine Ausnahme.

b) Altersmässige Heterogenität

HSU-Klassen sind fast immer altersdurchmischt; im Extremfall umfassen sie Schüler/innen vom Kindergarten bis zur neunten Klasse. Dies ist umso anspruchsvoller, als im HSU aus den oben genannten Gründen das Alter und die Sprachkompetenz keineswegs zwingend zusammenhängen (eine lernfreudige Drittklässlerin ist unter Umständen viel stärker in der Erstsprache als eine Achtklässlerin, die die Erstsprache höchstens noch zu Hause mit der Mutter spricht). Altersdurchmischung kann ein Vorteil sein, weil die Kinder in altersdurchmischten Gruppen viel voneinander lernen. Sie kann aber auch zum Problem werden, wenn die Unterschiede in der kognitiven und sozialen Entwicklung so gross sind, dass sich kaum mehr gemeinsame Themen und Interessen finden lassen. Hier ist die didaktische Kreativität der HSU-Lehrer/innen gefragt. Gegenseitiger Austausch und gegenseitige Entlastung bei den Vorbereitungen können eine wichtige Hilfe darstellen; weitere Unterstützung bieten die Kapitel 9–12 im vorliegenden Handbuch.

c) Familiäre Hintergründe

Eine weitere Dimension der Heterogenität betrifft die Bildungshintergründe und Lebensbedingungen der Familien. Auch wenn sie aus dem gleichen Land kommen, unterscheiden sich Bildungsnähe, Lebensumstände im Einwanderungsland etc. der verschiedenen Familien oft beträchtlich. Dies hängt damit zusammen, dass wirtschaftliche und politische Verhältnisse Familien aus ganz verschiedenen Schichten und Verhältnissen zur Emigration bewegen. Die unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründe der einzelnen Schüler/innen können – zusammen mit den sprachlichen und altersbezogenen Unterschieden – zu einer starken Herausforderung für die HSU-Lehrer/innen werden; sie können aber auch zum Anlass spannender und lehrreicher Betrachtungen und Diskussionen werden.

Was alle HSU-Schüler/innen gemeinsam haben, sind ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit und ihre doppelten diesbezüglichen Ressourcen und Potenziale. Deshalb empfehlen wir Lehrpersonen, die mit diesen Schüler/innen arbeiten, sich gründlich über das Thema Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu informieren.

Eine erste wichtige Einsicht ist dabei sicher, dass Zweisprachigkeit nicht das perfekte Beherrschen oder akzentfreies Sprechen zweier Sprachen bedeutet. Die Schüler/innen haben in der Regel unterschiedliche Kompetenzniveaus in ihren Sprachen; dies ist normal und stellt den Ansatzpunkt der Förderung dar. Von grosser Bedeutung ist die Anerkennung der Sprachleistungen und -kompetenzen – insbesondere auch der Kompetenzen in der Erstsprache, die ja von der Gesellschaft und vom regulären Schulbetrieb oft zu wenig wahrgenommen und gewürdigt werden.

Sehr empfehlenswert ist das (leider nur auf Englisch erhältliche) Werk «The Psycholinguistics of Bilingualism» von Grosjean & Li (2013). Es bietet leicht verständliche Grundlagen und hilft HSU-Lehrpersonen in ihrer eigenen Weiterentwicklung und bei der Beratung von Eltern und weiteren Personen, die dem HSU-Unterricht oder dem Thema Bilingualität gegenüber skeptisch sind.

---

8. Unterrichtsmaterialien und Hausaufgaben

a) Unterrichtsmaterialien

Zu den Herausforderungen, mit denen sich viele HSU-Lehrer/innen konfrontiert sehen, zählt die unbefriedigende Situation, was Lehrmittel und weitere HSU-spezifische Unterrichtsmaterialien betrifft (vgl. Kap. 1 A.6 und 2 B.2). Ausführlich geht hierauf das Kapitel 10 A.4 («Mögliche Quellen von Unterrichtsmaterialien») ein, wo sich (wie auch in Kap. 10 A.5 und A.6) eine Reihe konkreter und praktikabler Hinweise zur Materialbeschaffung findet.

Lohnend ist auf jeden Fall, sich mit Kolleg/innen darüber auszutauschen, welche Unterrichtsmaterialien sie benutzen und welche (elektronischen und anderen) Quellen sie diesbezüglich nutzen. Viele Lehrpersonen haben eine Menge selbst hergestellter Materialien. Deren Austausch oder die Anlage eines (evtl. elektronischen) Archivs kann für viele Lehrpersonen eine sinnvolle und lohnende Unterstützung bieten.

b) Hausaufgaben

Grundsätzlich sind Hausaufgaben eine sinnvolle Ergänzung für den HSU; dies auch insofern, als die Anzahl der Lektionen pro Woche und Schuljahr sehr beschränkt ist. Allerdings variiert der Umgang mit Hausaufgaben von Land zu Land, so dass es wichtig ist, sich über die entsprechende Handhabung im lokalen Schulsystem zu orientieren. Auch die restlichen Verpflichtungen der Kinder unter der Woche und die zur Verfügung stehende Freizeit sind wichtige Aspekte, die man berücksichtigen soll.

Wenn Hausaufgaben für die Schüler/innen eine Überforderung darstellen, werden sie eher ein Grund sein, um nicht mehr in den HSU zu kommen. Wenn sie aber eine sinnvolle und machbare Ergänzung zum Unterricht sind, werden sie den Lernprozess unterstützen und finden in der Regel auch Unterstützung durch die Eltern.

Genauso wichtig wie die Quantität ist allerdings die Qualität der Hausaufgaben: Für eine spannende, einleuchtende und attraktive Hausaufgabe werden die Schüler/innen gerne auch etwas mehr Freizeit einsetzen; für eine langweilige Pflichtaufgabe sind schon 20 Minuten zu viel.

9. Beurteilung der Kompetenzen und Leistungen der Schüler/innen

Im Umgang mit der stark heterogenen Schülerschaft ist die teilweise Individualisierung der Ziele, Inhalte und Anforderungen eine wichtige Möglichkeit, qualitativ guten Unterricht anzubieten (vgl. auch Kapitel 3 zu den Charakteristika guten Unterrichts). Mit der Individualisierung verbinden sich allerdings auch Fragen und Herausforderungen hinsichtlich der Beurteilung der Leistungen. Das Kapitel 7 («Leistungen förderorientiert beurteilen») führt aktuelle Kernpunkte hierzu aus; im Teil 7 B finden sich Praxisbeispiele, die gute Anregungen geben können. Freilich bleibt es auch so beinahe eine Sache der Unmöglichkeit, angesichts der stark heterogenen Klassen und der knappen Zeit zuverlässige Noten zu erteilen, die den unterschiedlichen Kompetenzen der Schülerschaft gerecht werden.

Anspruchsvoll ist auch der Umgang mit den unterschiedlichen Erwartungen, die einerseits die Eltern, andererseits die Lehrer/innen des regulären Unterrichts an die HSU-Noten haben: Die lokalen Lehrpersonen möchten möglichst «realistische» Noten sehen, aus denen sich auch gewisse Rückschlüsse z. B. auf die Erstsprachkompetenz und das Arbeitsverhalten ziehen lassen. Die Eltern möchten möglichst gute Noten sehen. Schlechte Noten können rasch dazu führen, dass sie ihre Kinder vom HSU abmelden, was angesichts von dessen fakultativem Charakter ja auch möglich ist. Eine Lösung dieses Dilemmas ist anspruchsvoll; am ehesten dürften Gespräche mit beiden Seiten (Eltern und Regelklassenlehrer/innen) zum Erfolg führen. Ein Problem kann dabei die hohe zeitliche Belastung der HSU-Lehrer/innen sein. In diesem Falle ist es sicher ratsam, die Kommunikation auf einige wenige Schüler/innen zu reduzieren, bei denen es besondere Auffälligkeiten gibt oder für die aus anderen Gründen (z. B. erst vor Kurzem erfolgter Zuzug) gemeinsame Förderung sehr wichtig ist.

Die Beurteilung der HSU-Schüler/innen birgt ein grosses Überforderungspotential, das nicht unterschätzt werden darf.

Wir empfehlen, dies ernst zu nehmen und das Thema auch mit den lokalen Verantwortlichen zu besprechen. Im Sinne der Förderorientierung empfiehlt es sich in jedem Falle, den Schüler/innen neben blossen Noten auch differenziertes schriftliches oder mündliches Feedback zu geben und sie in der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung mittels nachvollziehbarer Kriterien zu stärken.

10. Klassenführung und Disziplin: Zum Umgang mit Schüler/innenverhalten

Neben fachlichen Kompetenzen gehört zu den Aufgaben der Schule immer auch die Vermittlung von Werthaltungen und sozialen Kompetenzen (dies entspricht dem doppelten Auftrag der Volksschule als Bildungs- und Erziehungsinstitution). Allerdings herrschen diesbezüglich teilweise unterschiedliche, länderspezifische Vorstellungen und Prioritäten. So kann das Schulsystem im einen Land grossen Wert auf Selbstständigkeit legen, während ein anderes Land eher Fleiss, Gehorsam und Pünktlichkeit als Kernkompetenzen einstuft und ein drittes Land die Demokratieerziehung ins Zentrum stellt (vergleiche auch die Kapitel 4 und 5, welche die Kernpunkte zusammenstellen, über die in den west- und nordeuropäischen Ländern weitgehend Konsens besteht).

Die genannten Unterschiede, die auch von Lehrperson zu Lehrperson bestehen können, haben einen Einfluss auf die Klassenführung und die Durchsetzung der Klassenregeln. Die Schüler/innen kennen die Klassenführung des Einwanderungslandes und akzeptieren diese als Norm oder normal. Allerdings kann sich diese Art der Klassenführung deutlich von jener der HSU-Lehrperson unterscheiden. Wichtig ist, die Unterschiede kennenzulernen und ein eigenes, mit den Schülern durchgesprochenes Regelwerk einzuführen.

Nicht selten berichten HSU-Lehrpersonen von vermeintlichen «Disziplinproblemen», nur weil ihre Klassenführung und Rituale von denen des Einwanderungslandes abweichen und die Schüler/innen und Lehrpersonen unterschiedliche Erwartungen aneinander haben.

Wir empfehlen den HSU-Lehrpersonen, durch Schulbesuche und Gespräche die lokalen Verhaltensmuster, Rollenverteilungen (Schüler/innen und Lehrperson) und Klassenrituale kennenzulernen. Danach können sie bewusst und authentisch ihre eigenen Klassenregeln aufstellen. Diese können sich auf Werte, Normen und auch Rituale sowohl des Einwanderungs- wie auch des Herkunftslands beziehen. Wenn die Regeln – wie auch die Konsequenzen bei Regelverstössen – gemeinsam mit den Schüler/innen besprochen und erarbeitet wurden, erhalten sie grössere Akzeptanz und werden eher eingehalten.

Literaturhinweise

Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Download: http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf.

Europäische Union (2005): Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Link: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_de.htm oder http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596.

Grosjean, François; Ping Li (2013): The Psycholinguistics of Bilingualism. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell.

James, Carl; Peter Garett (1992): The Scope of Language Awareness. In: C. James and P. Garett (eds): Language Awareness in the Classroom. London: Longman; S. 3–20.

Schader, Basil; Nexhat Maloku (2015): Förderung des Schreibens in der Erstsprache (= Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»; didaktische Anregungen 1).

vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).

2B Praxisteil

1. Violeta Brakus: Vor welchen Problemen stehen die Lehrer/innen des HSU; wie gehe ich selbst mit diesen Problemen um?

Violeta Brakus stammt aus Serbien. Sie arbeitet in der französischen Schweiz (Lausanne, Crissier, Clarens, Leysin, Neuchâtel) als Lehrerin des serbischen HSU-Unterrichts.

Probleme, mit denen die HSU-Lehrer/innen konfrontiert sind, stellen sich in verschiedener Hinsicht. Ich zähle einige besonders wichtige Problemfelder auf.

In der Lehrer/innenbildung der Herkunftsländer (z. B. auf dem Balkan) gibt es keine Angebote, die die Lehrer/innen auf die ‹exterritoriale› Arbeit vorbereiten würden (z. B. ein Masterstudium, das den Lehrer/innen die soziokulturellen und methodisch-didaktischen Spezialqualifikationen vermitteln würde). Meistens werden die HSU-Lehrer/innen deshalb erst bei der Ankunft im Einwanderungsland mit dem für sie ganz neuen Unterrichtstypus «HSU» konfrontiert. Angesichts der veränderten organisatorischen Bedingungen dieses Unterrichts und einer Schülerschaft, welcher die Muttersprache oft beinahe als Fremdsprache vermittelt werden muss, werden die HSU-Lehrer/innen zwangsläufig selbst zu Schüler/innen, müssen improvisieren, innovativ werden, sich weiterbilden und sich im neuen kulturellen und pädagogisch-didaktischen Kontext orientieren – und all dies parallel zu ihrer Arbeit!

Die Lehrbücher, Arbeitshefte, Arbeitsblätter wie auch die pädagogische Literatur aus unserer Heimat basieren auf einem monolingualen und monokulturellen Zugang. Für die Migrantenkinder, die in der neuen Heimat geboren sind, sind sie meist inhaltlich inadäquat, zu umfangreich, sprachlich zu schwierig und praktisch kaum einsetzbar, weil sie nicht auf einer bilingualen Grundlage entstanden sind. Ebenso mangelt es an differenzierten, möglichst zwei- oder mehrsprachig konzipierten Arbeitsblättern. Wünschbar wäre Material für einen Unterricht, der auf Prinzipien der bilingualen Methodik basiert, begleitet von Arbeitsheften mit Angeboten zur Geschichte, Landeskunde, Musik und Kunst des Herkunftslands.

Die zeitliche Situierung des HSU (in der Schweiz) ist demotivierend. Nach dem Unterricht in der regulären Schule – und oft auch noch nach sportlichen oder sonstigen Aktivitäten – folgt als Letztes der HSU, irgendwann zwischen 17 und 20 Uhr. Wenn die Schüler/innen überhaupt kommen, geschieht dies besonders auf der Oberstufe oft eher unter Druck der Eltern als aus freiem Willen. Die starke Heterogenität der Klassen (hinsichtlich Alter, sprachlicher Ressourcen etc.) wie auch die Diskontinuität des Unterrichts (bloss zwei Wochenstunden) bedeutet für die Lehrer/innen eine grosse Herausforderung und erschwert die Planung. Beispiel: In derselben Unterrichtsgruppe (Klasse) habe ich Schüler aller Altersstufen, vom Vorschulalter bis zur Oberstufe. So kurve ich als Lehrerin während des Unterrichts praktisch permanent «auf den Rollschuhen» zwischen den verschiedenen Alters- und Niveaugruppen herum. Da ich zugleich in verschiedenen Schulen und Gemeinden unterrichte, bin ich auch permanent «auf den Schienen», quasi als ewig Reisende.

Alle diese Probleme tragen dazu bei, dass der traditionelle herkunftssprachliche Unterricht oft geschwächt und ausgelaugt ist. Für eine Schüler/innengeneration, die in einer mehrsprachigen Umgebung und mit plurikulturellen Ressourcen aufwächst, ist er inhaltlich nicht adäquat und (durch seine Losgelöstheit vom übrigen Unterricht und Stundenplan) organisatorisch unattraktiv.

Für mich als Praktikerin wäre es dringend nötig, dass die Herkunfts- und Einwanderungsländer viel besser kooperieren würden. Es sollten gemeinsame Strategien erarbeitet und eine Institution geschaffen werden, die sich mit der Bewahrung der sprachlich-kulturellen Identität der Migrationskinder befasst. In gemeinsamer Arbeit von Fachleuten und Praktiker/innen aus beiden Ländern sollten organisatorische Verbesserungen und methodische Anpassungen der bestehenden Lehrpläne wie auch entsprechende Materialien erarbeitet werden. Es besteht ein dringender Bedarf nach neuen Organisationsformen des Unterrichts, nach einer dynamischeren Gestaltung der Arbeit und nach dem Einsatz moderner Unterrichtsmittel und -medien. Neben der periodischen und konstanten Weiterbildung im Herkunfts- und Einwanderungsland ist es notwendig, gemeinsame Bildungsprojekte zu initiieren, z. B. Forschungsprojekte und Fachseminare. Bereits jetzt gibt es zwar vereinzelte Kooperationen, aber meistens bloss als Pilotprojekte oder in ungenügender und zu kurzfristiger Form.

Ich selber habe, nach der Vorbereitung im Herkunftsland, während der Arbeit immer wieder die «Geheimnisse» des herkunftssprachlichen Unterrichts entdeckt, habe neben der Arbeit gelernt und an zahlreichen Seminaren im Herkunftsland und in der Schweiz über die Problematik des HSU berichtet, habe mich weitergebildet, habe bilinguale Arbeitsblätter und -materialien hergestellt, habe an Pilotprojekten des HSU und der schweizerischen Schulen teilgenommen. Damit der HSU aber wirklich und nachhaltig an Qualität gewinnt, braucht es die vollständige Mobilisation der Lehrer/innen und eine Zusammenarbeit aller Beteiligten im Umfeld dieses Unterrichts. Nicht zuletzt zählt dazu auch eine verstärkte Präsenz des HSU und seiner Probleme und Chancen in den Medien und im öffentlichen pädagogischen und schulbezogenen Diskurs.

2. Yergahem Belay: Drei grosse Herausforderungen

Yergahem Belay stammt aus Äthiopien. Sie lebt seit 1995 in London, wo sie seit 2001 HSU in der Sprache Tigrinya erteilt.

Ich begann im Jahre 2002 als Lehrerin für den äthiopischen HSU. Schon in den ersten drei Wochen sah ich mich mit folgenden hauptsächlichen Fragestellungen und Problembereichen konfrontiert:

Wie gehe ich mit den Erwartungen verschiedener Gruppen um (Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen der staatlichen Schule)? Um überhaupt mit dem Unterricht beginnen zu können, mussten wir mit den Schüler/innen Gespräche führen, sie in drei Gruppen einteilen und die Zuteilungen den Eltern kommunizieren. Dies war schwierig, da eine Zuteilung gemäss dem Alter der Schüler/innen keinen Sinn machte: Manche (auch jüngere) Schüler/innen konnten von zu Hause her recht gut Eritreisch, andere (auch ältere) nicht. Wir mussten also altersunabhängige Gruppen gemäss dem Stand in der Erstsprache bilden – was wiederum andere Probleme schuf.

Wie gehe ich methodisch-didaktisch vor? Angesichts der grossen Altersheterogenität der Gruppen und der je nach Alter unterschiedlichen Lernstile musste ich sehr kreativ werden, um das Interesse aller Schüler/innen wachzuhalten. Bald merkte ich, dass sich am besten ein stark interaktives, die Schüler/innen aktivierendes Vorgehen bewährte.

Wie gehe ich mit den Herausforderungen hinsichtlich Schulbücher und Materialien um? Seitens der äthiopischen Erziehungsbehörden standen mir keine Materialien für den Unterricht im Ausland zur Verfügung. Alleine und ohne weitere Mittel ein Programm zu entwickeln, das die interkulturellen Barrieren berücksichtigt und überwindet, war sehr anspruchsvoll. Am Anfang stützte ich mich auf äthiopische Schulbücher. Bald lernte ich meine Schüler/innen und ihren Hintergrund besser kennen und realisierte, dass ein für Äthiopien geeigneter Text für die Situation in England nicht passte. Etwas Neues war gefragt, etwas, das die Beziehung zwischen der äthiopischen und der englischen Kultur zum Thema machte. In der Folge schuf und schaffe ich selbst Materialien zum Thema «äthiopische Tradition und Kultur», um die Schüler/innen für Fragen ihrer kulturellen Identität und Werte zu sensibilisieren. Diese Arbeit ist sehr aufwändig – auch deshalb, weil der «Top-down-Ansatz», nach dem in Äthiopien gearbeitet wird, in England nicht funktioniert und weil viele bestehende Texte vom Inhalt her nicht passen. Ich war oft frustriert und bin froh, dass ich in den letzten Jahren das Internet als Quelle für Materialien kennen und nutzen lernte.

3. Hyrije Sheqiri: Mein momentan brennendstes Problem

Hyrije Sheqiri stammt aus Kosovo/Kosova. Sie lebt seit 1995 in Schweden, wo sie in Ronneby, Karlskrona und seit 2007 in Karlshamn für den albanischen HSU verantwortlich war bzw. ist. Der folgende Text ist der Schlussabschnitt ihres Berichts in Kap. 1 B.2.

Das derzeit brennendste Problem für mich – und sicher auch für viele meiner Kolleginnen und Kollegen – ist die Teilnahme von möglichst vielen Schüler/innen am herkunftssprachlichen Unterricht. Der HSU erfüllt eine wichtige Funktion auch für den Wissenserwerb und Erfolg in der schwedischen Schule, woran die wissenschaftliche pädagogische Forschung keinen Zweifel offen lässt. Ich hoffe sehr, dass wir mit vermehrtem Engagement und mit einem geschärften Bewusstsein seitens der Eltern auch diese Hürde meistern werden. Die Teilnahme möglichst aller albanischen Schüler/innen am albanischen HSU, wie er integriert im schwedischen Schulsystem angeboten wird, hängt ja in der Tat fast ausschliesslich von den Eltern ab – d. h. von deren Interesse, dass ihre Kinder ihre Muttersprache lernen, dass sie auf diesem Fundament auch in den anderen Fächern leichter lernen und dass sie gleichzeitig ihre bilinguale und bikulturelle Identität stärken. Wir haben es hier mit einem doppelten sprachlichen und kulturellen Nutzen zu tun: Als Individuen erweitern die HSU-Schüler/innen ihre persönlichen Kompetenzen und Werte. Dadurch werden sie aber nicht nur für sich selbst und ihre Familien wertvoller und kompetenter, sondern auch für die Gesellschaft und das Land, in dem sie leben, wie auch für ihr Herkunftsland selbst.

Ich bin überzeugt, dass auch diese meine Sorge (die zugleich die Sorge vieler anderer HSU-Lehrer/innen ist) mit dem grossen Engagement und der Unterstützung der Eltern schon in naher Zukunft gegenstandslos wird.

4. Drei Biografien von HSU-Schülerinnen und -schülern

Gulcan (w., 8), lebt in England (Bericht der Lehrerin Zuleyha Toprak, London)

Gulcan wurde 2006 in London geboren. Beide Eltern sind türkisch. Sie hat eine ältere Schwester. Ihr Vater verliess die Familie, als Gulcan fünf Jahre alt war. Dies traf sie sehr hart, da sie eine enge Beziehung zu ihm hatte. Ihre Mutter ist eine junge Frau mit verschiedenen physischen und mentalen Behinderungen. Obwohl sie über zehn Jahre in England lebt, spricht sie kein Englisch. Die Mutter hat keinerlei Verwandte in England. Die Familie des Vaters wohnt zwar hier, unterstützt Gulcan oder ihre Schwester aber nicht.

Gulcans Mutter versucht, ihre Töchter in den Sommerferien in die Türkei zu bringen, damit sie dort etwas Liebe und Unterstützung von ihrer Familie erfahren. Gulcan gefallen diese Ferien und das Zusammensein mit den Grosseltern, weil sie dort so lange draussen spielen darf, wie sie will. Den Flug in die Türkei bezahlen die Grosseltern; andere Ferien sind aus finanziellen Gründen nicht möglich.

Gulcan wurde von ihrer Mutter in den HSU gebracht, weil sie im regulären Unterricht auffällig wurde und besondere Unterstützung benötigt. Laut der Mutter wurde sie in der Schule schikaniert – wegen ihres Übergewichts und weil sie langsamer als die anderen lernt. Sie hat nur wenige Freundinnen in der Staatsschule, aber mit einigen Kindern im HSU versteht sie sich sehr gut.

Ihre Hobbies sind Computerspiele, Fernsehen und Essen. Sie ist verrückt nach den «Littlest Pet Shop Toys» (Spielzeugtierchen für Kleinkinder), mit denen sie stundenlang spielen könnte. Sie kümmert sich rührend um sie und macht dabei einen entspannten Eindruck.

Aylin (w., 10), lebt in Deutschland

Mein Name ist Aylin. Ich bin 10 Jahre alt. In Moment lebe ich mit meiner Familie in Senden. Das ist eine kleine Stadt in der Nähe von Münster im Westen von Deutschland. Meine Hobbies sind Musik und Tanzen sowie Lesen. Ausserdem gehe ich gerne ins Kino. Meine Freizeit verbringe ich hauptsächlich mit meinen Freundinnen, die in der Nachbarschaft leben. Ich habe vor allem deutsche und kurdische Freunde. Zudem habe ich noch einige Freunde aus der Türkei, aus Russland, Polen, Bosnien usw.

Meine Eltern sind aus Südostanatolien im kurdischen Gebiet der Türkei, sie sind Teil der kurdischen Volksgruppe. Dort lebten sie in einem kleinen Dorf namens Bahcin. Das Dorf gibt es immer noch, es liegt in der Nähe der Stadt Mardin. Wir gehören zur ezidischen Religionsgemeinschaft. Ich habe vier Geschwister und bin somit in einer Grossfamilie aufgewachsen, was ich sehr schätze. Denn wir Geschwister halten immer zusammen. Meine Familie lebt seit über 20 Jahren in Deutschland. Die meisten Geschwister sind so wie ich in Deutschland geboren.

Ich bin in erster Linie mit der kurdischen und der deutschen Sprache aufgewachsen. Zu Hause spreche ich mit meinen Eltern kurdisch. Mit meinen Geschwistern spreche ich allerdings deutsch.

Behar (m., 17), lebt in Schweden

Ich heisse Behar und bin 17 Jahre alt. Ich bin in meiner Heimat Kosova geboren und aufgewachsen, bis ich zwei Monate vor meinem zehnten Geburtstag nach Schweden kam, wo ich jetzt lebe und in die erste Klasse des Gymnasiums gehe.

Das Leben in Kosova unterscheidet sich stark von dem in Schweden. In Kosova gibt es viel Armut; hier in Schweden lebt man reicher und problemloser. Auch die Schulen unterscheiden sich stark. In der schwedischen Schule kriegt man gratis ein Mittagessen samt Getränk, während man in Kosova sogar das Brötchen und den Saft bezahlen muss, was oft das ganze Essen darstellt. In Kosova bin ich vier Jahre zur Schule gegangen. Wir waren 45 Schüler und hatten nur eine einzige Lehrerin. Hier in Schweden sind wir bloss 25 Schüler und haben für jedes Fach einen eigenen Lehrer. Schwedisch und Englisch habe ich sehr schnell gelernt. Seit der siebten Klasse lerne ich auch Deutsch.

Ich wollte immer in Kosova bleiben, aber meine Eltern zogen hierher um, da musste ich halt mit. Wenn ich noch etwas grösser bin und die Schule beendet habe, kehre ich vielleicht nach Kosova zurück, um dort zu arbeiten. Nach Schweden sind wir gekommen, um ein besseres Leben zu haben und der Armut zu entfliehen.

In Kosova ist die Disziplin viel besser, weil man dort Respekt vor den Lehrern und Lehrerinnen hat. Hier in Schweden gibt es viele eingebildete Schüler, die sich alles herausnehmen und nicht auf die Lehrer hören. In den Nachrichten wurde denn auch gemeldet, dass die Qualität des Unterrichts hier sinkt. Der Unterricht und die Schulen in Kosova sind viel besser, bloss hat der Staat nicht viel Geld, das er in die Schulen investieren kann.

Wenn ich einmal Kinder habe, werde ich nicht zulassen, dass sie die albanische Sprache und Kultur vergessen. Ich finde es verrückt, wenn ein albanisches Kind nach Kosova geht und nicht mehr albanisch sprechen kann. Das wird meinen Kindern sicher nicht passieren!

2C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. In Kap. 2 A.6 wird zu Recht die eigene Integration der HSU-Lehrer/innen im Einwanderungsland als eine beträchtliche Herausforderung beschrieben (Trennung von der Heimat, Wohnungssuche, Orientierung im gesellschaftlichen und schulischen Kontext des Einwanderungslandes etc.). Tauschen Sie bitte zu zweit oder zu dritt diesbezügliche Erinnerungen aus und machen Sie eine Liste mit Punkten, die neuen Kolleg/innen die Integration erleichtern könnten.

2. Überlegen und diskutieren Sie bitte, welches für Sie in den verschiedenen Phasen Ihres Berufsalltags als HSU-Lehrer/in (beim Berufseinstieg; nach ein paar Jahren; heute) die wichtigsten Herausforderungen waren resp. heute noch sind.

3. In Kap. 2 A.10 wird von länderspezifischen Konzepten hinsichtlich Klassenführung, Einbezug der Schüler/innen, Schülerverhalten und Disziplin gesprochen. Haben Sie selbst solche Erfahrungen gemacht? Wie gehen Sie damit um, wenn sich Kinder im Einwanderungsland diesbezüglich deutlich anders verhalten als Kinder im Herkunftsland?

4. Mehrfach wird in diesem und in anderen Kapiteln darauf hingewiesen, wie wichtig und hilfreich Gespräche mit den Lehrer/innen des regulären Unterrichts und Schulbesuche bei ihnen sein können. Diskutieren Sie bitte mit HSU-Kolleg/innen, welche diesbezüglichen Erfahrungen Sie schon gemacht haben und wie sich positive Erfahrungen nutzen und negative Erfahrungen vermeiden liessen.

5. Überlegen Sie zu zweit oder dritt, was Sie von einer Lehrperson des regulären Unterrichts (oder von einem sonstigen Vertreter des lokalen Schulsystems) gerne erfahren oder bei einem Schulbesuch sehen und diskutieren möchten. Erarbeiten Sie eine Art Gesprächsleitfaden und planen Sie einen ganz konkreten Gesprächs- oder Besuchstermin.

6. In Kap. 2 A.5 werden einige Chancen und Potenziale des HSU beschrieben. Studieren und ergänzen Sie diese Liste. Überlegen Sie, wie Sie in einem kleinen Vortrag z. B. skeptischen Eltern oder Kolleg/innen des Einwanderungslandes das Potenzial und den Nutzen des HSU nahebringen könnten.

7. In Kap. 2 A.8 wird über den Umgang mit Hausaufgaben und die Bedeutung von anregenden, motivierenden Hausaufgaben gesprochen. Diskutieren Sie bitte, wie Sie persönlich mit Hausaufgaben umgehen. Planen Sie dann mindestens zwei konkrete, attraktive Möglichkeiten von Hausaufgaben und führen Sie diese in den nächsten drei Wochen durch.

8. Lesen Sie bitte nochmals entweder die Statements von Lehrer/innen in Kap. 2 B oder die drei Biografien von HSU-Schüler/innen. Tauschen Sie sich in einer Kleingruppe darüber aus, was Sie besonders berührt oder angesprochen hat und warum.

Kernpunkte der aktuellen Pädagogik, Didaktik und Methodik aus Sicht der Einwanderungsländer

II

3 Kernpunkte guten Unterrichts: ein summarischer Überblick

3A Hintergrundtext

Andreas Helmke, Tuyet Helmke

1. Einleitung

Was macht einen «guten» Lehrer, eine «gute» Lehrerin aus? Je nachdem, welche der vielfältigen Aufgaben des Lehrerberufs man zugrunde legt – Unterrichten, Erziehen, Beraten, Diagnostizieren, Innovieren – wird die Antwort ganz unterschiedlich ausfallen. Aber auch wenn man sich auf das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht, beschränkt, kann man nicht auf einfache Antworten hoffen: (1) Was «guter» Unterricht ist, hängt zunächst einmal davon ab, welches Zielkriterium man zugrunde legt, also «gut wofür?»: kurzfristiger Erfolg in der Schule oder langfristiger Erfolg in Studium und Beruf; fachliche Kompetenzen oder überfachliche Schlüsselkompetenzen? (2) Was «gut» ist, hängt auch von der Perspektive ab, d. h. «gut» aus wessen Sicht? Die Unterrichtsforschung zeigt, dass es zwischen Selbstbeurteilung des eigenen Unterrichts, kollegialem Feedback und Schülereinschätzung – siehe Kapitel 3 B – oft erhebliche Unterschiede gibt.

Im Folgenden geht es um das zweifellos zentrale Merkmal der Unterrichtsqualität, nämlich die Lernwirksamkeit. Hierzu gibt es aus Jahrzehnten empirischer Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung (teaching effectiveness), nicht zuletzt auf Grund der Hattie-Studie (2012), die den gesamten weltweiten Forschungsstand zu Bedingungen der Schulleistung gebündelt hat, eine solide Wissensbasis.

2. Lernförderliche Merkmale der Unterrichtsqualität

In der Bildungsforschung gibt es Konsens: Oberflächenmerkmale der Organisation (wie klassenübergreifender Unterricht, Klassengrösse etc.) sind für den Lernerfolg ebenso wenig entscheidend wie der Einsatz bestimmter Methoden (wie Frontal- oder Offener Unterricht).

Worauf es ankommt, ist die Kompetenz der Lehrpersonen, sind fachübergreifende Tiefenmerkmale der Qualität, die in jeder Schulart, für unterschiedliche Altersstufen und Fächer (und somit auch für den HSU) relevant sind.

Um diese Prinzipien lernwirksamen Unterrichts geht es im Folgenden.

2.1 Effizientes Klassenmanagement als Rahmenbedingung

Ein lernwirksamer Unterricht setzt bestimmte Rahmenbedingungen voraus, die unter dem Begriff «Klassenmanagement» zusammengefasst werden. Dazu gehören (a) die Etablierung und konsequente Einhaltung eines störungspräventiven Regelsystems, (b) die Nutzung der Unterrichtszeit für Lernprozesse («time-on-task»), (c) ein effizienter, d. h. möglichst sparsamer und unauffälliger Umgang mit Störungen sowie (d) der Aufbau von Handlungsroutinen, Signalen und Prozeduren, die die Unterrichtsabläufe vereinfachen und zugleich die Lehrperson entlasten.

2.2 Förderung der Informationsverarbeitung

Einer zweiten grossen Gruppe von Merkmalen der Unterrichtsqualität ist gemeinsam, dass es sich um direkte Massnahmen zur Förderung der Informations-

verarbeitung handelt, d. h. zur Förderung, Erleichterung des Erwerbs und der Speicherung von Wissen. Lernwirksam ist demnach ein Unterricht, der durch folgende Merkmale charakterisiert ist:

- Klarheit

Verständlichkeit und Verstehbarkeit aus Sicht der Schülerinnen und Schüler: Kohärenz des dargestellten Stoffes, erkennbarer roter Faden, aber auch sprachliche Prägnanz wie klare Diktion, angemessene Rhetorik, korrekte Grammatik, überschaubare Sätze sowie Vermeidung von Füll- und Verlegenheitswörtern, Phrasen, Unsicherheitsfloskeln («irgendwie», «was-weiss-ich», «ich-sag-mal», «quasi») und hinreichende Verstehbarkeit (Lautstärke, angemessene Modulation, Verwendung von Standardsprache, also Vermeidung von übermässigem Regiolekt oder Dialekt).

- Kognitive Aktivierung

Sie macht den Kern der Lernwirksamkeit aus und betrifft primär den Erwerb von Lernstrategien, Lerntechniken und von metakognitiven Kompetenzen, also Kenntnis und Steuerung des eigenen Lernens. Extrem lernförderlich, so hat die Hattie-Studie gezeigt, sind Szenarien des kooperativen Lernens, bei denen Schüler vorübergehend selbst die Rolle von Lehrenden übernehmen (reciprocal teaching, peer tutoring, WELL = Wechselseitiges Lehren und Lernen).

Hier trifft man auf das verbreitete Missverständnis, Lehrpersonen sollten sich auf die Rolle von Lernbegleitern oder -moderatoren zurückziehen. Im Gegenteil: Lehrpersonen müssen zu Beginn solcher Phasen des kooperativen Lernens und auch für den Erwerb von Lernstrategien eine überaus aktive Rolle spielen:

So müssen die Regeln und Prozeduren des kooperativen Lernens gründlich gelehrt und eingeübt werden, ehe es funktioniert. Und beim Erwerb von Lernstrategien ist das «Vormachen», z. B. in Gestalt des lauten Denkens, eine besonders lernwirksame Vorgehensweise.

- Strukturierung

Erleichterung des Lernens durch Massnahmen, die das Erkennen von Zusammenhängen und Verknüpfungen erleichtern, beispielsweise in Gestalt strukturierender Hinweise (Vorschau, Zusammenfassung, Hervorhebungen, advance organizer/vorgängiger Überblick über die Lernaufgabe).

- Nichtsprachliche Lernangebote

Nutzung vielfacher Möglichkeiten nicht-sprachlicher Lernsettings, insbesondere der Visualisierung (Abbildungen, graphische Darstellungen, Mindmap) und des handlungsorientierten Lernens, etwa in Gestalt szenischen Lernens (Bsp. «Körpermathematik»).

- Konsolidierung

Schaffung ausreichend vieler Gelegenheiten für die Anwendung, Übung und Sicherung, um das Gelernte zu festigen und das Vorwissen aufzufrischen. Wichtig ist dabei die Überlegung, dass – gerade im sprachlichen Bereich, etwa beim Lesen – bestimmte Fertigkeiten so automatisiert werden müssen, dass keine unnötige Gedächtniskapazität absorbiert wird. Nur so können komplexere Lernaufgaben bewältig werden. Dies erfordert sowohl «Überlernen» bis hin zur Automatisierung als auch «intelligentes Üben».

2.3 Förderung der Lernbereitschaft

Die im Folgenden aufgeführten Merkmale sind indirekt lernwirksam: Sie fördern die Lernbereitschaft, die ihrerseits das Lernen und die Leistung positiv beeinflusst.

- Schülerorientierung

Gemeint ist, dass Lehrpersonen Einblick in die individuell unterschiedlichen Lernprozesse ihrer Schüler/innen nehmen und versuchen, das Lernen mit den Augen ihrer Schüler/innen zu sehen (Perspektivenübernahme, «kognitive Empathie»). Sie stehen in fachlichen wie fachübergreifenden Belangen als Ansprechpartner zur Verfügung, beteiligen Schüler/innen altersgemäss an Entscheidungen und holen Schülerfeedback zum Lernverhalten wie zur Wahrnehmung des Unterrichts ein.

- Lernförderliches Klima

Dieses ist gekennzeichnet durch wechselseitigen Respekt, durch Freundlichkeit, Herzlichkeit und Wertschätzung seitens der Lehrperson sowie durch eine entspannte Lernatmosphäre, in der auch einmal gelacht und gescherzt wird – das Gegenteil wäre der Unterricht als «humorfreie Zone», wo es «nichts zu lachen gibt». Von überragender Bedeutung für das Lernen ist vor allem eine positive Fehlerkultur: Fehler, die in Lernphasen auftauchen, werden nicht negativ sanktioniert, sondern als Chance betrachtet, Einblick in laufende, noch nicht abgeschlossene oder ungüns-

tig verlaufene Lernprozesse zu nehmen und Schüler/innen durch hilfreiche, passgenaue Rückmeldungen und Hinweise zu unterstützen. Auch ausreichende Wartezeiten auf Schülerantworten und Toleranz für Langsamkeit («Geduld») sind Elemente eines lernförderlichen Klimas.

- Motivierung

Der Traum des Pädagogen sind Schüler/innen, die «ganz von alleine» lernen, weil ihnen die damit verbundene Tätigkeit Freude macht und ihnen günstigenfalls sogar Glücks-(«Flow»-)Erlebnisse verschafft. Es wäre jedoch naiv, im Kontext schulischen Lernens ausschliesslich auf intrinsische Motivation zu setzen. Bildlich ausgedrückt: Je mehr Motoren angeworfen werden, damit Schüler/innen Lernaktivitäten initiieren und auch bei Schwierigkeiten oder Langeweile dabei bleiben, desto günstiger. Ein motivierender Unterricht regt deshalb auch extrinsische Motive an, insbesondere durch Thematisierung der Nützlichkeit und Wichtigkeit der Lernaufgaben (für den Alltag, für die Lebenswelt, für den Beruf oder die weitere Schulkarriere). Andere lernförderliche Motive sind Neugier (gefördert durch ein abwechslungsreiches Angebot), Konkurrenz (durch Wettbewerb mit anderen und mit sich selbst) sowie soziale Anerkennung (Wertschätzung, Lob durch signifikante Bezugspersonen, vor allem durch Lehrer und Eltern). Oft wird vergessen, dass Lehrpersonen vor allem auch durch ihr Vorbild motivieren («Lernen am Modell»): Erkennbare Lehrfreude, sichtbare Freude am Unterrichten, Engagement und Begeisterung («enthusiasm») wirken sich direkt (durch «emotional contagion») auf die Lernmotivation der Schüler/innen aus.

2.4 Kompetenzorientierung

Früher hat es ausgereicht, im Schulunterricht etwas «durchzunehmen» und sich dabei von entsprechenden Lehr- und Schulbüchern leiten zu lassen. Hier hat sich in den beiden letzten Jahrzehnten ein grundlegender Wandel vollzogen, und zwar im Sinne einer Orientierung an Kompetenzen. Ein kompetenzorientierter Unterricht folgt etwas anderen Regeln als der traditionelle, an der «Stoffdurchnahme» orientierte Unterricht: Lehrpläne, Aufgaben und Unterrichtseinheiten werden stärker von ihrem angepeilten Ertrag, also vom nachweislichen Können der Schüler/innen her konzipiert. Dies erfordert seitens der Lehrperson in vermehrtem Masse diagnostische Kompetenzen, d. h. die Kenntnis und den sachkundigen Einsatz von Messinstrumenten zur Erfassung von Kompetenzen – im Falle des HSU beispielsweise des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, zu dem auch Instrumente für die Selbsteinschätzungen der Schreibkompetenz vorliegen (https://www.uni-marburg.de/sprachenzentrum/lehrangebot/selbsteinschaetzung).

2.5 Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Die Abstimmung des Unterrichts auf die unterschiedlichen und sich ständig verändernden Lernvoraussetzungen ist ein Kernelement der Unterrichtsqualität, wobei mit «Lernvoraussetzungen» nicht nur Vorkenntnisunterschiede gemeint sind, sondern auch Merkmale des kulturellen und sprachlichen Hintergrundes, Lernpräferenzen, Geschlechtsunterschiede und Behinderungen («Inklusion»). Das zugrunde liegende Grundprinzip ist das der Passung (d.h. dass Lernsituationen und -aufgaben sich möglichst optimal an den Voraussetzungen der Schüler/innen orientieren); daraus folgt die Notwendigkeit sowohl einer Variation der Inhalte und Methoden als auch der Anpassung der Aufgabenschwierigkeit und Unterrichtsgeschwindigkeit an die Gegebenheiten. Wichtig für den Erfolg von Massnahmen der Differenzierung und Individualisierung ist, dass diese – nur als Methode oder Technik verstanden – per se keinen Mehrwert gegenüber herkömmlichem Unterricht darstellen, vielmehr kommt es auf ihre Qualität an: Dosierung, Takt und Timing, vor allem aber auf die Kopplung mit den zuvor beschriebenen allgemeinen Prinzipien lernwirksamen Unterrichts.

Es ist übrigens ein Mythos, ein bestimmtes Unterrichtsangebot sei für alle Schüler/innen einer Klasse gleichermassen gut oder schlecht, lernwirksam oder wirkungslos – die Forschung zeigt klar, dass es robuste Wechselwirkungen zwischen Lehrmethode und Schülermerkmalen gibt:

So benötigen Schüler/innen mit brüchigen Vorkenntnissen und defizitären Kompetenzen ein starkes Gerüst (Scaffolding), ein kurzschrittiges Feedback und klare Strukturen; mit offenem Unterricht und entdeckendem Lernen wären diese Schüler/innen überfordert. Demgegenüber profitieren fortgeschrittene Schüler/innen, die bereits ausreichende Lernkompetenzen erworben haben, eher von offenen Lernszenarien.

3. Ausblick

Nun wird Unterricht nicht von Prinzipien oder Variablen, sondern von (Lehr)personen veranstaltet. So wichtig das Steuerungswissen zu Prinzipien lernwirksamen Unterrichts ist, so klar und gut belegt ist die Rolle der Lehrerprofessionalität und Lehrerpersönlichkeit. Obwohl nicht zentraler Gegenstand dieses Artikels, sollen abschliessend einige Merkmale genannt werden, die für eine erfolgreiche Berufstätigkeit als zentral gelten; auch im Hinblick auf die Schüleräusserungen im Abschnitt 3 B erscheint dies zielführend. In Deutschland wird von Studierenden des Lehramtes verlangt, dass sie vom Anforderungsprofil des Lehrerberufs zumindest Kenntnis genommen haben, sei es im Portal CCT (Career Counseling for Teachers, CCT, siehe http://www.cct-switzerland.ch/) oder im Portal «Fit für den Lehrerberuf» (Schaarschmidt & Kieschke, 2007; http://www.coping.at/index.php?fit-l-nutzen#). Das letztgenannte Inventar umfasst Selbst- und Fremdeinschätzungen zu 21 anforderungsrelevanten Merkmalen in vier Bereichen: Psychische Stabilität (Fähigkeit zur offensiven Misserfolgsverarbeitung, Frustrationstoleranz, Erholungs- und Entspannungsfähigkeit, Stabilität bei emotionalen Belastungen und Stressresistenz), Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit (Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Verantwortungsbereitschaft, Humor, Wissens- und Informationsbedürfnis, Anstrengungs- und Entbehrungsbereitschaft, Begeisterungsfähigkeit und beruflicher Idealismus), soziale Kompetenz (Durchsetzungsvermögen in kommunikativen Situationen, soziale Sensibilität, Sicherheit im öffentlichen Auftreten und Freundlichkeit/Warmherzigkeit) und Grundfähigkeiten und -fertigkeiten (Stimme, Flexibilität, Didaktisches Geschick, Ausdrucksfähigkeit und Fähigkeit zum rationellen Arbeiten).

Literaturhinweise

Hattie, John A. C. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on Learning. London: Routledge.

Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Schaarschmidt, Uwe; Ulf Kieschke (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz.

3B Praxisteil

«Guter Unterricht» aus der Sicht von HSU-Schüler/innen: Ergebnisse einer kleinen Umfrage

Anhand von Fragebogen von HSU-Klassen von Sakine Koç, Dragana Dimitrjević, Valeria Bovina, Nexhmije Mehmetaj und Nexhat Maloku ausgewertet von Basil Schader.

Als praxisorientierte Ergänzung zum A-Teil dieses Kapitels und auf Anregung von dessen Autor, Prof. Helmke, wurde in fünf HSU-Klassen in der Schweiz eine kleine und informelle Umfrage initiiert. Ihr Ziel war, der forschungs- und wissenschaftsorientierten Sichtweise des A-Teils die Sicht der direkt Betroffenen, d. h. der Schüler/innen gegenüberzustellen. Was macht «den guten Lehrer/die gute Lehrerin» aus deren Perspektive aus, was sind für sie die Charakteristika von gutem Unterricht?

Ansprüche an Repräsentativität oder nur schon wissenschaftliche Solidität hinsichtlich der Erhebungsumstände und der Zusammensetzung der Stichprobe kann die Umfrage nicht beanspruchen, und mehr als ein Stimmungsbild können die Ergebnisse nicht vermitteln.

Kurz zur Anlage der Erhebung: Die beteiligten HSU-Lehrer/innen erhielten – leider in den ohnehin schon strapazierten Wochen vor den Sommerferien 2014 – den Auftrag bzw. die Bitte, in ihren HSU-Klassen (oder in einer derselben) ein als Druckvorlage mitgeliefertes Blatt mit folgendem Auftrag (und Angaben zu Alter und Geschlecht) ausfüllen zu lassen:

«Ergänze bitte die folgenden Satzanfänge:

- Ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin ist für mich…
- Unterricht ist für mich gut, wenn…
- Zum Begriff (Wort) ‹Lehrer/in› oder ‹lehrerhaft› fällt mir Folgendes ein…»

Vier Klassen mit insgesamt 76 Schüler/innen füllten die Bögen mit Bezug auf Lehrer/innen und Unterricht generell aus; eine weitere Klasse modifizierte die Umfrage selbstständig und listete Antworten zur Frage auf «Was sind Kriterien für guten HSU-Untericht?»

Fragebögen mit drei Satzanfängen (s.o., vier Klassen)	Unterstufe (8–9 J.)		Mittelstufe (10–12 J.)		Oberstufe (13–15 J.)		**Total**
	w	m	w	m	w	m	
Türkischer HSU Kanton Zürich (S. Koç)	7	3	3	1	0	0	**14**
Serbischer HSU Kanton Aargau (D.Dimitrijević)	4	0	3	3	7	1	**18**
Italienischer HSU Kanton Zürich (V. Bovina)	0	0	6	5	0	0	**11**
Albanischer HSU Kanton Jura; (N. Mehmetaj)	4	0	10	7	10	2	**33**
Total	**15**	**3**	**22**	**16**	**17**	**3**	**76**

Die zusätzlichen 29 Blätter mit Antworten auf die Frage nach Kriterien für guten HSU-Unterricht stammen aus zwei HSU-Klassen von Nexhat Maloku in Zürich (nur Mittel- und Oberstufe). Angaben zu Alter und Geschlecht fehlen hier leider.

In der folgenden Zusammenstellung einiger auffallender Resultate gehen wir zunächst nur auf die 76 Bögen mit den vervollständigten Satzanfängen ein. Zur Katalogisierung der Antworten wurden induktiv Bereiche (z. B. «Nennungen zur pädagogischen Haltung») und untergeordnete Kategorien (z. B. «ist lustig, macht Witze») gebildet. Systematische Vergleiche nach Altersgruppen, Geschlecht oder Sprachgruppe sind angesichts der ungenügenden Datenbasis nicht möglich.

«Ein guter Lehrer ist für mich ein Lehrer, der mir helfen kann»

(Milos, 10 J.)

Die Antworten auf den Impuls «Ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin ist für mich…» lassen sich drei grossen Bereichen zuteilen:

	Anz. Nennungen
• Nennung allgemeiner Charaktereigenschaften («nett», «lächelt», «gut»):	**26** (17w / 9m)
• Nennungen zur pädagogischen Haltung (mit 9 Unterkategorien)	**76** (54w / 22m)
• Nennungen zu didaktischen und professionellen Kompetenzen (3 Unterkategorien)	**40** (30w / 10m)

Am häufigsten (29x) wird zur Charakterisierung des guten Lehrers/der guten Lehrerin das Eigenschaftsbündel «hilfsbereit, unterstützend, geduldig» genannt. An zweiter Stelle stehen allgemeine Charaktereigenschaften («nett» etc., 26 Nennungen). Beinahe gleich oft (25x) wird die didaktisch-professionelle Kompetenz «bringt uns etwas bei» genannt; gefolgt von «erklärt klar, hilft gut» und «ist streng, kann aber auch lustig sein» resp. «schimpft und schreit nicht» (je 10x).

Die genannte Reihenfolge gilt für das Total aller Gruppen; innerhalb derselben variiert sie etwas (so stehen z. B. bei den türkischen und serbischen Schüler/innen die allgemeinen Charaktereigenschaften an erster und das Merkmal «hilfsbereit» erst an zweiter Stelle).

«Ein guter Unterricht ist, wenn man etwas Neues lernt» / «…wenn ich es verstehe»

(Simona, 10 J.; Rodolfo, 11 J.)

Die Antworten auf den Satzanfang bzw. Impuls «Unterricht ist für mich gut, wenn…» verteilen sich auf fünf Bereiche resp. Kriterien mit 0–4 Unterkategorien:

	Anz. Nennungen
• Kriterium Lerneffizienz («wenn ich etwas Neues lerne»)	**35** (30w / 5m)
• Kriterium methodisch-didaktische Apekte (mit 4 Unterkategorien)	**35** (27w / 8m)
• Kriterium Unterrichts-/Klassenklima (2 Unterkategorien)	**17** (12w / 5m)
• Kriterium pädagogische Aspekte *) (2 Unterkategorien)	**13** (9w / 4m)
• Kriterium soziale Aspekte (Freunde treffen, Pause etc.)	**6** (3w / 3m)

*) Beim Kriterium «pädagogische Aspekte» finden sich oft analoge Nennungen wie beim Impuls «ein guter Lehrer ist…»

Mit Abstand am häufigsten genannt (35x) wird die Lerneffizienz («dass ich etwas [Neues] lerne»), wenn es darum geht, guten Unterricht zu charakterisieren. Mit deutlich weniger Nennungen (je 13) folgen «wenn es interessant/cool ist» und «wenn wir auch Spass haben, wenn ich mich wohl fühle, wenn die Stimmung gut ist». An dritter Stelle kommt die Nennung «wenn wir Spiele machen»; von den 10 diesbezüglichen Nennungen entfallen 8 auf Kinder der Unterstufe. Auf Rang 4 folgen mit je 8 Nennungen der pädagogische Aspekt «wenn der Lehrer alles gut erklärt» und das Kriterium «abwechslungsreicher Unterricht».

Auch hier gibt es geringfügige Unterschiede zwischen den Sprachgruppen; so steht etwa bei den türkischen Schüler/innen das Kriterium «abwechslungsreicher Unterricht» und «Spiele machen» an erster und die Lerneffizienz erst an zweiter Stelle.

«Sie [die HSU-Lehrperson] muss vorbildlich sein, also keinen Seich [Blödsinn] machen»

(Demet, 11 J.)

Der Impuls «Zum Begriff ‹Lehrer/Lehrerin› oder ‹lehrerhaft› fällt mir ein…» war weniger ergiebig als die ersten beiden Impulse. Die Nennungen wurden hier vier Bereichen mit je 1–5 Unterbereichen zugeordnet:

	Anz. Nennungen
• Charakterliche Aspekte der Lehrperson (3 Unterkategorien)	**19** (13w / 6m)
• Assoziationen zur pädagogischen Haltung der Lehrperson	**4** (2w / 2m)
• Professionalitätsbezogene, method.-didakt. Aspekte (2 Unterkategorien)	**17** (12w / 5m)
• Diverse Assoziationen (5 Unterkategorien)	**53** (38w / 15m)

Die am häufigsten genannte Assoziation zu «Lehrer/in» ist wenig prägnant: «Schule, Lernen, div. Schulfächer» (24x), gefolgt von «Hausaufgaben, Tests, Kontrolle, Noten» (23x) und «jemand, der uns was beibringen kann» (17x). Interessant ist höchstens, dass beim Bereich «Charakterliche Aspekte» 12 von 19 Nennungen («Vorbild», Respekt» etc.) von der albanischen Gruppe aus dem Kanton Jura stammt. Dies erinnert an die Aussage des 17-jährigen Behar aus Schweden in Kap. 2 B.4, der bis zum Alter von 10 Jahren in Kosova lebte und zur Schule ging: «In Kosova ist die Disziplin viel besser, weil man dort Respekt vor den Lehrern hat. Hier in Schweden gibt es viele eingebildete Schüler, die sich alles herausnehmen. (…)». Schlüsse über kulturspezifische Ausprägungen des Respektbegriffs zu ziehen verbietet sich indes natürlich bzw. bedürfte deutlich gründlicherer Untersuchung.

«Einen Klassenausflug zum Europapark! Zelten!!»

(Schüler des albanischen HSU)

Die 29 Blätter mit Antworten auf die Frage nach Kriterien für einen guten HSU (ausgefüllt von albanischen Schüler/innen der Mittel- und Oberstufe aus Zürich) sind im Vergleich zu den oben referierten Fragebogen deutlich stärker auf methodisch-didaktische Aspekte fokussiert. Interessant ist hier zu sehen, wie Unterrichts- und Lernformen, mit denen die Schüler/innen offensichtlich vom regulären Unterricht her vertraut sind, nun auch im HSU eingefordert werden. So fordern jeweils mehrere Schüler/innen mehr Spiele/mehr spielerisches Lernen, mehr Gruppenarbeit, mehr (Gruppen-)Vorträge, Arbeit mit Formen des Schultheaters, weniger didaktische Monokultur («nicht immer das Gleiche machen [nämlich: einen Text lesen und Fragen dazu beantworten]», spannendere Lektionen, Lehrausflüge/Exkursionen/Museumsbesuche, Arbeit am Computer, gemeinsam Filme sehen). Daneben werden ähnliche Punkte wie in den obigen Fragebogen angesprochen: Der Lehrer muss helfen/unterstützen/mehr Zeit für einen haben/strenger sein/mehr Tests machen etc.

Der Lehrer der betreffenden Klassen – ein anerkanntermassen engagierter und verdienter Pädagoge – zieht das Fazit, dass die Schüler/innen zwar mehr in die Planung einbezogen werden sollten und könnten, dass aber zugleich der beengte Rahmen von zwei Wochenstunden im Mehrklassenunterricht vieles durchaus Wünschbare schlicht nicht zulässt.

3C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Notieren Sie bitte die drei oder vier für Sie wichtigsten Gedanken aus dem Text in Kapitel 3 A. Diskutieren Sie sie wenn möglich zu zweit oder zu dritt.

2. Machen Sie dasselbe bitte mit den Schüleraussagen in Kapitel 3 B. Was ist Ihnen hier besonders wichtig, warum?

3. Wenn Sie die Schüleraussagen in Kapitel 3 B mit dem Hintergrundtext in Kapitel 3 A vergleichen: Wo zeigen sich Übereinstimmungen, wo Widersprüche?

4. Gibt es in 3 A Merkmale der Unterrichtsqualität und der Lehrerpersönlichkeit, die aus Sicht der Schüler/innen (3 B) belanglos sind? Und umgekehrt: Gibt es Schüleraussagen ohne Äquivalent seitens der empirischen Forschung?

5. Wenn Sie an Ihre eigene Unterrichtserfahrung im HSU denken: Welche im Hintergrundtext skizzierten Merkmale sind speziell für den HSU von überragender Bedeutung? Gibt es andererseits Merkmale der Lernwirksamkeit, die Ihrer Ansicht nach für den HSU irrelevant sind?

6. Vergleichen Sie einmal die Kernaussagen der Hintergrundtexte in den Kapiteln 3 (Helmke & Helmke) und 5 (Weidinger): Wo zeigen sich starke Überlappung und Kohärenz, wo Unterschiede in der Gewichtung und Argumentation?

7. Bei welchen Merkmalen der Lernwirksamkeit des Unterrichts sehen Sie bei sich selbst Stärken, wo würden Sie sich gerne noch verbessern resp. Ihre Kompetenzen ausbauen?

4 Kernpunkte der in den Einwanderungsländern aktuellen Pädagogik I: Übergeordnete «weltanschauliche» Konsens-Punkte

4A Hintergrundtext

Judith Hollenweger, Rolf Gollob

Umgang mit Vielfalt und Anerkennung des Anderen

1. Einleitung

In den grossen west-, mittel- und nordeuropäischen Einwanderungsländern, um die es in diesem Handbuch geht, herrscht weitgehend Konsens über eine Reihe pädagogischer und weltanschaulicher Punkte und Postulate. Gemeint sind etwa die Postulate der Chancengleichheit, der Gendergerechtigkeit (Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen; vgl. 4 B.2), der Erziehung zu Demokratie, der Wertschätzung von Vielfalt und Diversität auch im kulturellen und sprachlichen Sinne (vgl. 4 B.3), des möglichst nicht ideologisch geprägten Umgangs mit Themen und Inhalten etc. Selbstverständlich sind viele dieser Punkte auch in manchen oder allen Herkunftsländern akzeptiert oder umgesetzt. Mit Blick auf den Verwendungskontext des vorliegenden Handbuchs – Orientierungshilfe für HSU-Lehrer/innen in den Einwanderungsländern – beschränken wir uns aber auf die in diesen Ländern akzeptierten Standards und Kernpunkte.

Die nachfolgenden Ausführungen gehen auf einige Kernpunkte und zentrale Forderungen ein; weitere werden u. a. in den Kapiteln 5 und 9 behandelt.

2. Gesellschaftliche Erwartungen an die Schule

Bildung befähigt Menschen, sich eigenverantwortlich am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen, es mitzugestalten und zu bereichern. Bildungsbemühungen sind deshalb auch immer im Kontext sozialer, politischer und ökonomischer Verhältnisse und Entwicklungen zu verstehen. Staaten haben unterschiedliche Vorstellungen davon, wer wie viel und welche Bildung benötigt.

Ist es schlimm, wenn Mädchen nach der obligatorischen Schulzeit keine weitere Ausbildung absolvieren? Wie sehr soll sich die Schule für den Schulbesuch stark machen, wenn Eltern aus bestimmten Kulturen oder Schichten diesen als wenig wichtig erachten? Muss das Bildungsministerium etwas unternehmen, wenn Kinder aus Minoritäten den Zugang zu höheren Bildungsgängen nicht finden?

Wenn die Beteiligung bestimmter sozialer Gruppen an der Gestaltung der Gesellschaft nicht gewünscht oder als unbedeutend erachtet wird, wird meist auch weniger in die Bildung dieser Gruppen investiert. So bleibt die gesellschaftliche Struktur erhalten und die bestehenden Benachteiligungen werden an die nächste Generation weitergegeben.

Wenn allerdings nicht mehr nur die Sozialstruktur, die Familie und die Herkunft die gesellschaftliche Position vorbestimmen, ist für das Individuum die Zukunft grundsätzlich offen (Hradil 2009, S. 89). Das ist heute ein grosses Anliegen demokratischer Gesellschaften, die mehr auf eine nachhaltige Entwicklung der Humanressourcen und weniger auf die Ausbeutung natürlicher Ressourcen setzen. Bildung erhöht dann die soziale Mobilität und eröffnet Chancen des sozialen Aufstiegs. Eine möglichst gute Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu sichern, ist deshalb in post-industriellen Gesellschaften sehr wichtig. Wenn eine hohe Wertschöpfung vor allem mit hochqualifizierten Arbeitnehmenden erreicht wird, hat die Gesellschaft ein grosses Interesse, allen begabten jungen Menschen den Zugang zu einer möglichst guten Bildung zu ermöglichen. Gut ausgebildete Bürgerinnen und Bürger wollen sich auch am politischen Leben beteiligen können. Somit kann die politische, soziale und ökonomische Kontrolle nicht mehr in der Hand einer kleinen Elite liegen; alle Mitglieder einer Gesellschaft müssen Verantwortung für das Wohlergehen aller übernehmen (Turowski, 2006, S. 447).

Alle west-, mittel und nordeuropäischen Einwanderungsländer sind Demokratien mit einem mehr oder weniger liberalen Staatsverständnis, das sowohl auf die Eigenverantwortlichkeit wie auch auf die Bereitschaft zur Mitgestaltung ihrer Bürgerinnen und Bürger setzt. Je nach dem Typus der Demokratie (direkte Demokratie, repräsentative Demokratie etc.) werden Probleme eher vor Ort oder aber zentral angegangen

und werden eher lokale oder aber nationale Lösungen entwickelt. In der Schweiz (als Beispiel einer direkten Demokratie) solidarisieren sich starke Kantone mit den schwächeren durch Transferzahlungen; die Sozialversicherungen sichern die Lebensgrundlagen der Schwächsten. So wird ein Ausgleich geschaffen und das Zusammenleben zwischen verschiedenen Gruppen, Sprach- und Kulturregionen ermöglicht. Unabhängig vom Staat engagieren sich in den meisten Ländern viele Menschen für die Zivilgesellschaft. So sind etwa viele Vereine im sozialen Bereich tätig und setzen sich für andere Menschen ein. Sie leisten dort Hilfe und Unterstützung, wo vorhandene Probleme nicht in den staatlichen Zuständigkeitsbereich fallen oder die Probleme nicht wirksam durch Interventionen des Staates gelöst werden können (Emmerich, 2012).

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde in vielen Ländern die obligatorische staatliche Volksschule eingerichtet, so z. B. auch im Kanton Zürich (Schulgesetz von 1832). Damit übernahm der Staat die Verantwortung für die Bildung aller Kinder aus sämtlichen sozialen Schichten. Wie stolz die Gemeinden und Kantone damals auf diese neue Aufgabe waren, lässt sich heute noch in den repräsentativen Schulbauten aus dieser Zeit erkennen. Damals ging es um den Kampf gegen die Kinderarbeit und die Vermittlung grundlegender Kenntnisse, heute sind gesellschaftliche Aufgaben und Bildungsauftrag komplexer geworden. Damals waren die Aufgaben der Schule und Familie klar getrennt (Bildungsauftrag/Erziehungsauftrag), heute müssen diese stärker ineinandergreifen und sich gegenseitig unterstützen. Geblieben ist der Auftrag, die soziale Kohäsion der Gesellschaft und die Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen zu sichern (Tröhler & Hardegger 2008).

Vor diesem gesellschaftlichen und historischen Hintergrund müssen die heutigen Bildungsbemühungen in den genannten Einwanderungsländern verstanden werden.

Die Schule muss im Sinne der Chancengleichheit bzw. -ähnlichkeit nicht nur sicherstellen, dass alle Schüler/innen, unabhängig von ihrer Herkunft, eine möglichst gute Ausbildung erhalten. Sie muss auch soziale und gesellschaftliche Werte vermitteln. Die Mehrstimmigkeit der heutigen Bevölkerung widerspiegelt sich dabei auch im Schulalltag; alle Beteiligten sind aufgefordert, einen konstruktiven Beitrag zu leisten.

Dabei sind Wahrung der Wertschätzung und Anerkennung entscheidende Prinzipen. Sie erfordern den aktiven, respektvollen Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt. Es geht dabei um Leistung und um Solidarität, um das Interesse des Individuums und das Wohl der Gemeinschaft, um Fordern und Fördern. «Bildung ist ein multidimensionales Unterfangen, und die Dimensionen müssen einander in Schach halten», wie Prisching (2008, S. 226) feststellt. Dies muss einerseits durch die Weiterentwicklung der Schule, andererseits durch die Sicherung individueller Rechte aller Schüler/innen erreicht werden.

3. Demokratie leben – was bedeutet das für die Schule?

Wer von Demokratie im Zusammenhang mit Schule spricht, denkt meistens zuerst an Fragen rund um mögliche Unterrichtsinhalte. Was sollen die Schüler/innen lernen, was sollen sie über die Strukturen der Demokratie wissen? Welche Inhalte haben in welchen Fächern Platz? Dabei steht das deklarative Wissen im Vordergrund: es geht um Kenntnisse von Sachverhalten rund um Demokratie, also um das «Wissen, dass …». Als Zweites werden dann die Fragen der Teilhabe der Schüler/innen an der Organisation Schule erwähnt: rechtlich geregelte Schülervertretungen, die formale Mitbestimmung der Lehrpersonen oder die Vertretung der Eltern in diversen Gremien. Hier geht es um das «Wissen, wie…», also um prozedurales Wissen oder das Erfahren und Gestalten von demokratischen Handlungsabläufen. Demokratie ist aber auch ein Wert an sich, ein in allen west- und nordeuropäischen Einwanderungsländern positiv gewertetes Ziel.

Eine demokratisch ausgerichtete Schule will, dass Schüler/innen ein positives Verhältnis zur Demokratie entwickeln. Sie sollen demokratische Überzeugungen entwickeln können und die Schule soll dazu beitragen, dass die Lernenden selbst zu Demokrat/innen werden.

Es geht also auch um Bereitschaften und Fähigkeiten der verantwortungsvollen Nutzung demokratischer Grundsätze in der Gestaltung des Lebens.

Wenn wir Demokratie im Rahmen der Schule (wozu natürlich auch der HSU zählt) diskutieren, müssen wir immer an beide Aspekte denken: Sowohl an die Unterrichtsinhalte als auch an die bestehenden Strukturen und Prozesse in der Schule. Und immer geht es auch zwingend um die Werthaltungen und Erwartungen, die in jeder einzelnen Schule, in jedem HSU-Kurs auf jeweils einzigartige Weise zum Ausdruck gebracht und erlebbar werden (Retzl 2014).

Demokratie ist also ein Sachverhalt, den es zu beschreiben gilt. Andererseits ist Demokratie ein Wert, den wir aus Überzeugung vertreten und praktisch im Unterricht realisieren wollen. Inhalte können vermittelt werden, ihnen werden Stunden zugeteilt und die Lernergebnisse können überprüft werden. Werte mit Sachverhalten gleichzusetzen, wäre jedoch ein grosser Fehler. Werden Werte als Unterrichtsinhalt vermittelt, kommt es zur Indoktrination. Werte haben ihre Basis in der Erfahrung. Demokratie als Wert ist zwingend auf diese Erfahrung angewiesen. Ein Unterricht, eine Schule, die diese Werte nicht in der Gestaltung des Unterrichts selbst erfahrbar macht, sollte letztlich auch darauf verzichten, Demokratie als Sachverhalt zu unterrichten (Krainz 2014).

Ein grosses Missverständnis wäre es zu fordern, dass Schule Demokratie simulieren müsse. Das kann und soll sie nicht. Schule hat eine klare Struktur und klar verteilte Rollen. Schule ist ein Instrument der Demokratie und gleichzeitig ein Lebensfeld für kommende Demokrat/innen, in dem altersadäquat, entwicklungsangemessen und situationsspezifisch Verantwortungsübernahme und Partizipation erlebt und eingeübt werden. Mit anderen Worten: Schüler/innen sollen im Laufe ihrer Schulzeit (inklusive HSU!) einen demokratischen Habitus erwerben, der über die Schule hinaus Bestand hat. Für die konkrete Umsetzung sollen Handlungsbereiche gewählt werden, in denen demokratische Handlungskompetenzen der Individuen und demokratische Schulqualität entwickelt und erlebt werden können.

Von grosser Bedeutung im Kontext Schule ist selbstverständlich der Unterricht. Unterricht wird von Lernenden als Ort und Rahmen für Aushandlungsprozesse und Feedback erfahren, als Ort der Kooperation, in dem Lernende und Lehrpersonen im Geiste gegenseitiger Anerkennung miteinander umgehen. Kinder- und Menschenrechte beispielsweise sind Bausteine einer demokratiepädagogisch motivierten schulischen Praxis (vgl. die Links in der Bibliografie).

Schulprojekte eignen sich bestens, um die gemeinsame Planung, eine gleichberechtigte Beteiligung, eine gemeinsam abgestimmte Organisation sowie eine transparente Evaluierung und Bewertung zu trainieren und zu ermöglichen. Demokratiepädagogisch wertvoll sind oft Projekte, die dem Ansatz des Lernens durch Engagement, dem sogenannten Service Learning zugehören (Beispiel: Gemeinsames Projekt einer Ausstellung und eines Verkaufs von Handarbeiten zugunsten eines Hilfsprojekts). Wie auch immer Inhalt und Ziel gewählt sind, im Zentrum muss stets der Prozess der Gestaltung stehen, ist er doch von sich aus bereits demokratieförderlich. Solche Projekte ermöglichen den Schüler/innen persönliche Erfahrungen und Leistungen und sollen wenn immer möglich in Form eines Portfolios dokumentiert und zertifiziert werden.

Eine gesamte Schuleinheit kann ohne grosse Veränderung von der Basis her demokratisch gestaltet werden. Macht ist legitimiert, Lösungen werden mit den Mitteln von Kommunikation, Delegation und Repräsentation gemeinsam gesucht. Die Schule öffnet sich aber auch zur Gesellschaft und zeigt den Lernenden, wie man sinnvolles Handeln in der aktuellen Lebenswelt mit projektbegleitendem Unterricht verknüpfen kann. Solche gemeinwesenorientierten Vorhaben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie das aktive Handeln zugleich zum Gegenstand des Unterrichts machen. Welcher Art die Umsetzung demokratischer Prinzipien in den Ländern, im Bildungswesen und in den einzelnen Schulen ist, in denen die HSU-Lehrer/innen arbeiten, und welche Unterrichtsmaterialien dort verwendet werden, finden sie am besten im Gespräch mit den lokalen Kolleg/innen heraus.

Als bestens auch für den Einsatz im HSU oder für übergreifende Projekte geeignete Materialien verweisen wir auf die Reihe EDC/HRE ‹Living Democracy› des Europarates, die je nach Band bereits in bis zu 10 verschiedenen Sprachen erschienen ist und als Buch bezogen oder vom Internet gratis heruntergeladen werden können (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources_for_teachers_en.asp).

4. Vielfalt gemeinsam leben – Diversität und Inklusion

Wie Kap. 4.3 zeigte, soll Bildung junge Menschen nicht nur befähigen, ihre Persönlichkeit zu entwickeln, vielmehr sollen sich diese auch an der Gestaltung der Gesellschaft aktiv beteiligen. Eine demokratische Gesellschaft lebt von ihrer Vielstimmigkeit, von der Auseinandersetzung mit der Meinung des Anderen und dem Einbezug aller in die Findung tragfähiger Lösungen. Sie lebt aber auch von der gemeinsamen Verpflichtung aller auf ein Staatsverständnis, auf gemeinsame Werte und auf die Respektierung der Interessen von Minderheiten. Daraus ergeben sich in allen Lebensbereichen Spannungen zwischen Verschiedenheit und Gleichheit, die es konstruktiv zu bearbeiten gilt. Die Volksschule als staatstragende Institution kann sich dieser Dynamik nicht entziehen und ist aufgefordert, einen sinnvollen Umgang damit zu entwickeln. Sie hat den Auftrag, einen Beitrag zur sozialen Kohäsion der Gesellschaft zu leisten und gleichzeitig das persönliche Recht jedes Kindes auf Bildung zu sichern. Diversität und Inklusion sind deshalb zentrale Konzepte für die Bearbeitung von Verschiedenheit in der Schule (Ainscow, Booth & Dyson 2006).

Die Verwendung des Begriffs «Ungleichheit» bedeutet eine Betonung und Bewertung von Unterschieden; die Termini «Verschiedenheit» bzw. «Diversität» hingegen anerkennen Unterschiede, ohne sie gleichzeitig zu bewerten. Die in der heutigen Diskussion allgemein anerkannte Kategorie Diversität bedeutet eine bewusste Auseinandersetzung mit Verschiedenheit und Vielfalt. Merkmale wie Geschlecht, Alter, Nationalität, Ethnizität, Sprache, soziale Situation, sexuelle Orientierung, Gesundheitszustand respektive Behinderung dienen zur Beschreibung von Diversität. Dabei sollen Minderheiten nicht nur geduldet und zur Anpassung bzw. Assimilation aufgefordert werden. Vielmehr werden Betroffene zu Beteiligten gemacht und Problemlösungen – wo es denn Probleme gibt – gemeinsam bearbeitet. Der Begriff «Inklusion» bezieht sich auf diesen Prozess und hat in der Schule primär die Bewältigung von Problemen und Schwierigkeiten beim Lernen und bei der Beteiligung zum Ziel. Während bei der Kategorie «Integration» vor allem eine Anpassungsleistung der Minderheiten erwartet wird, wird mit dem aktuelleren Terminus «Inklusion» ein aktiver Beitrag aller zu gemeinsamen Lösung gefordert

(Vojtová, Bloemers & Johnstone 2006). Eine inklusive Schule setzt sich somit aktiv mit Diversität auseinander und sichert einen gerechten Zugang zu Bildung für alle. Gleichzeitig hat sie hohe Qualitätsanforderungen an sich selber und hohe Erwartungen an alle Schüler/innen (Nasir et al. 2006).

Warum werden Schüler/innen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig sonderpädagogischen Massnahmen zugewiesen? Wie kann es sein, dass sozial benachteiligte Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit kaum etwas an Bildung mitnehmen können? Warum ist vielerorts noch ein weiter Weg bis hin zur Chancengleichheit oder nur schon -ähnlichkeit zurückzulegen (vgl. auch Kap. 4 B.1)? Weshalb haben die Bildungsambitionen der Eltern so einen prägenden Einfluss? Diese Fragen stehen am Anfang von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen hin zu einer inklusiven Schule. Mit dem neuen Volksschulgesetz im Kanton Zürich – um ein Beispiel zu nennen – wurde verstärkt auf integrative sonderpädagogische Massnahmen gesetzt, um den negativen Folgen segregativer Förderung entgegenzuwirken. Manche Schulen setzen auf alters- oder niveaudurchmischte Lerngruppen, um eine stärkere Personalisierung des Unterrichts zu erreichen. Durch die Schaffung von Elterngremien und die Intensivierung der Elternzusammenarbeit versuchen Schulen, für alle Schüler/innen ein tragfähiges Netz der gemeinsamen Verantwortung zu schaffen. Das Projekt «Bildungslandschaften» der Jacobs-Stiftung und der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (vgl. Linkliste in der Bibliographie) geht sogar noch einen Schritt weiter und bezieht auch ausserschulische Stellen mit ein. Ganz konkret geht es aber auch um den Abbau bestehender Hürden und Hindernisse, wie sie auch heute noch Kinder mit Behinderungen tagtäglich begegnen.

Eine inklusive Schule entwickelt sich nicht nur ständig weiter, sondern setzt sich jeden Tag für die Respektierung der individuellen Rechte aller Kinder und Jugendlichen ein. Grundlage sind nicht nur die Kinderrechte der Vereinten Nationen, sondern auch die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die in der Behindertenrechtskonvention festgehalten sind. Die meisten west- und nordeuropäischen Einwanderungsländer haben beide Konventionen unterzeichnet und ratifiziert. Diese Konventionen sichern nicht nur eine unentgeltliche Bildung für alle Kinder und Jugendlichen, sondern fordern die Schule auch auf, allfällige Nachteile auszugleichen, die durch Herkunft, Behinderungen oder Gesundheitsprobleme entstehen können. Grundsätzlich muss das Bildungsangebot den Voraussetzungen des Kindes angepasst werden, denn gleiche Rechte bedeutet nicht, allen das Gleiche anzubieten. Solche «Homogenitätsprämissen» müssen heutige Lehrpersonen aufgeben können zugunsten eines stärker personalisierten Verständnisses von Lernen. Dabei müssen sie sich insbesondere auch mit ihren eigenen Gerechtigkeitsvorstellungen auseinandersetzen (Bloch 2014).

HSU-Lehrer/innen können zu den Zielen der Chancengleichheit und Inklusion wertvolle Beiträge in Bezug auf ihre Schüler/innen leisten. Dies kann einerseits im Unterricht selbst durch gezielte Förderung und Lerner/innenorientierung geschehen (vgl. hierzu auch Kap. 5.1), andererseits ausserhalb des Unterrichts durch Gespräche und Beratungen mit den Eltern und mit den Lehrer/innen des regulären Unterrichts (siehe Kap. 12).

5. Lehren und Lernen als gemeinsamer Problemlöseprozess

Wenn die Schüler/innen nicht mehr alle zur gleichen Zeit das genau Gleiche tun, kann die Lehrperson nicht mehr ausschliesslich von einem Lehrbuch und einem fixen Lehrplan oder Curriculum ausgehen. Die oben beschriebene Personalisierung und Demokratisierung von Bildung zeigt sich nicht nur in der Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen, sondern auch in den Lehrmitteln und den Lehrplänen der west-, mittel- und nordeuropäischen Einwanderungsländer. In der Unterrichtsgestaltung wird darauf geachtet, dass Schüler/innen neben angeleiteten Sequenzen auch Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen erhalten (Kiper & Mischke 2008). Lehrmittel arbeiten verstärkt mit komplexeren Aufgabenstellungen, welche verschiedene Tätigkeiten erfordern und mittels unterschiedlicher Sozialformen und Werkzeugen bearbeitet werden können. Aktuelle Lehrpläne – so etwa der sich in Entwicklung befindende Lehrplan 21 für die deutschsprachigen Kantone der Schweiz – sind auf Kompetenzen ausgerichtet, die es in variablen Situationen zu erwerben und anzuwenden gilt. Statt klarer Vorgaben zum Input, also zu dem, was den Schüler/innen zu bieten ist, wird die Aufmerksamkeit verstärkt auf den Output, also auf die Bildungsergebnisse gelegt (vgl. hierzu auch Kap. 5 A.1).

Lernen wird gemäss dem aktuellen, breit akzeptierten Verständnis als aktiver und interaktiver Prozess verstanden. Mit der Informationsaufnahme werden zwar erste Voraussetzungen fürs Lernen geschaffen, doch dann muss der bzw. die Lernende sich um Verstehen bemühen.

Das Wissen muss verknüpft werden, damit es für die Lösung komplexer Fragen verwendet werden kann. Und nach der Bewältigung einer Aufgabe muss das Erreichte überprüft und evaluiert werden. Lehren und Lernen müssen sich dabei so ergänzen, dass sie gemeinsam zur Lösung von Problemen beitragen können. Die Lehrperson hilft bei der Wahl alters- und interessenadäquater Fragen- und Themenstellungen, bei der Entwicklung des Problemverständnisses und bei der Förderung der Motivation der Lernenden, das gestellte Problem anzugehen und zu lösen. Die zur Lösung notwendigen Informationen, Kenntnisse und

Fertigkeiten werden gemeinsam erarbeitet; die Lehrperson unterstützt so viel wie nötig und bietet Strukturierungshilfen. Sind die Grundlagen erarbeitet, geht es an die konkrete Planung. Ist der zielführende Weg gefunden worden, führt die Schülerin oder der Schüler die erforderlichen Handlungen durch und prüft dann das erzielte Ergebnis. Die Lehr-Lern-Prozesse greifen ineinander und das Zusammenspiel bietet den Schüler/innen ein ihren Bedürfnissen angepasstes Mass an Strukturierungshilfe, Autonomieunterstützung und Zugehörigkeitsgefühl (Rohlfs 2011). All dies gilt selbstverständlich auch für den HSU und lässt sich in dessen Lektionen ebenso gut umsetzen wie im Regelunterricht.

Schwierigkeiten beim Lernen und in der Interaktion können jederzeit auftreten und sollen möglichst schnell angegangen werden, bevor die Kinder entmutigt sind oder sich negative Interaktionsmuster verfestigen. Besonders häufig im HSU sind Probleme in Zusammenhang mit der Standardvariante und dem Leseverständnis in der Erstsprache, da viele Schüler/innen diese nur in einer dialektalen Variante sprechen und kaum in der Erstsprache lesen oder schreiben (vgl. hierzu auch Kap. 8). Hier ist die Fähigkeit der Lehrperson zentral, Schwierigkeiten früh wahrzunehmen und richtig zu verorten. Dabei soll primär einmal von den spezifischen Lernsituationen ausgegangen werden, die einem Kind Probleme bereiten können. Oft liegt die Ursache darin, dass das Kind bestimmte Kompetenzen noch nicht erworben hat, sich (von zu Hause oder vom Regelunterricht her) an andere Interaktionsstile gewohnt ist oder unterschiedliche Lernstrategien verwendet. Zeigen Kinder trotz eines personalisierten Bildungsangebots anhaltende Probleme in der Schule, werden vielerorts sogenannte schulische Standortgespräche durchgeführt (vgl. Linkliste in der Bibliographie, je nach Region variiert der Terminus). Sie haben den Zweck, die Sichtweisen aller Betroffenen zusammenzubringen, eine Analyse der Situation des Kindes vorzunehmen und gemeinsam Ziele zu setzen, die dann Grundlage für die Planung von Massnahmen sind. Aufgrund der Ergebnisse des schulischen Standortgesprächs wird in der Regel eine Förderplanung vorgenommen. Nach einer gemeinsam festgelegten Zeit wird das Gespräch wiederholt und die Zielerreichung überprüft. Das Verfahren des schulischen Standortgesprächs wird vielerorts auch durchgeführt, wenn Schüler/innen Unterricht in der Landessprache als Zweitsprache benötigen. Es versteht sich, dass die HSU-Lehrer/innen wertvolle Partner/innen bei solchen Standortgesprächen sein können.

Die hier beschriebene stärkere Personalisierung von Bildung bedeutet auch, dass das gesamte Potenzial eines Kindes seitens der Schule und der Lehrperson anerkannt und geschätzt wird. Es wird also nicht mehr nur von einzelnen Eigenschaften oder Fähigkeiten ausgegangen, die für den Schulunterricht als nützlich erachtet werden.

Um als verantwortungsvoller Mensch in einer offenen Gesellschaft handlungsfähig zu werden, muss das Individuum mit all seinen Begabungen gefördert werden. Dazu gehört auch eine bessere Nutzung der beim Kind verfügbaren Ressourcen, wozu etwa seine Erstsprache, sein spezifischer kultureller Hintergrund und seine bisherigen Lebenserfahrungen zählen.

Im Unterschied zu falsch verstandener «Individualisierung» zielt «Personalisierung» dabei nicht auf eine Vereinzelung der Bildung, sondern auf eine Berücksichtigung der Person des Kindes sowie seiner Rechte, Verantwortlichkeiten und Pflichten (OECD 2006). Dabei sind alle Kinder und Jugendlichen als gleichwertig zu anerkennen (Emmerich & Hormel 2013). Nicht ihre Nützlichkeit als gute Schüler/innen steht im Zentrum, sondern ihr Kompetenzerwerb und ihre Entwicklung. Mit den Begriffen «Diversität» und «Inklusion» wird der hier beschriebene Wandlungsprozess umfassend umschrieben. Ohne die Anerkennung von Verschiedenheit wird Inklusion zu einer Zwangsmassnahme, aber ohne Inklusion steht Diversität für Beliebigkeit und Gleichgültigkeit. Erst beide zusammen weisen der demokratischen Schule den Weg in die Zukunft, der von allen Betroffenen und Beteiligten gemeinsam gestaltet werden muss.

Literaturhinweise

Ainscow, Mel; Booth, Tony; Dyson, Alan, (2006): Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.

Bloch, Daniel (2014): Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Emmerich, Johannes (2012): Die Vielfalt der Freiwilligenarbeit. Eine Analyse kultureller und sozialstruktureller Bedingungen der Übernahme und Gestaltung von freiwilligem Engagement. Münster: Lit-Verlag.

Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.

Hradil, Stefan (2008): Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel. In: Oscar W. Gabriel & Sabine Kropp (Hrsg): Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 89–123.

Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2006): Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Krainz, Ulrich (2014): Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld. Wiesbaden: Springer VS.

Nasir, Na'ilah Suad; Rosebery, Ann.S; Warren, Beth; Lee, Carol D. (2006): Learning as a cultural process; Achieving equity through diversity. In: R. Keith Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press; S. 489–504.

OECD (2006): Personalising Education. Paris: OECD.

Retzl, Martin (2014): Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey. Wiesbaden: Springer VS.

Rohlfs, Carsten (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS-Verlag.

Prisching, Manfred (2008): Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tröhler, Daniel; Hardegger, Urs (2008) (Hrsg): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: NZZ Verlag.

Turowski, Jan (2006): Voraussetzungen, Differenzen und Kongruenzen Sozialer Demokratie. In: Thomas Meyer & Jan Turowski: Praxis der Sozialen Demokratie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 447–485.

Vojtová, Vèra; Bloemers, Wolf; Johnstone, David (2006): Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Berlin: Frank & Timme.

Links:

Centre of Human Rights Education, Lucern University of Teacher Education: http://www.phlu.ch/en/dienstleistung/centre-of-human-rights-education/

Children's Rights, Oxfam Education: http://www.oxfam.org.uk/education/resources/childrens-rights

Compasito. Manual on human rigths education for children. http://www.eycb.coe.int/compasito/

Projekt Bildungslandschaften Jacobs-Stiftung: http://bildungslandschaften.ch/

Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools. United Nations: http://www.ohchr.org/documents/publications/abcchapter1en.pdf

Training and Education Materials, Human Rights Education Series, United Nations High Commissioner for Human Rights: http://www.ohchr.org/en/publicationsresources/pages/trainingeducation.aspx

Verfahren Schulische Standortgespräche, Bildungsdirektion Kanton Zürich: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare_ssg.html

4B Praxisteil

1. Attila Ender: Überlegungen zu Chancengleichheit, interkultureller Kompetenz und Demokratieerziehung

Attila Ender stammt aus der Türkei. Er lebt seit 33 Jahren in Wien, wo er als HSU-Lehrer für Türkisch und als ehrenamtlicher Bewährungshelfer arbeitet.

Obwohl viel von der jeweiligen Klassenzusammensetzung und Schulatmosphäre abhängt, lässt sich mit Blick auf den Schulalltag und die pädagogischen Siege und Niederlagen eines Muttersprachenlehrers doch einiges verallgemeinern. Ich beschränke mich auf drei Gesichtspunkte.

1. Chancengleichheit

Im Schulalltag kann man von Chancengleichheit wirklich nur in seltenen Fällen sprechen. Die meisten Familien mit türkischem Hintergrund bewohnen kleine, alte Wohnungen in niedriger Preiskategorie. In kaum einer Wohnung habe ich Bücher bzw. Musikinstrumente gesehen. Dafür steht in fast jeder Wohnung ein überdimensionales Fernsehgerät.

Die meisten Eltern sprechen entweder gar nicht oder nur mangelhaft Deutsch. Abgesehen von wenigen Ausnahmen sind die Mütter Hausfrauen. Mangels Sprachkenntnissen können sie den Kindern in schulischen Angelegenheiten kaum behilflich sein.

All dies bedeutet, dass mit Bezug auf das Elternhaus keine Rede von gleichen Chancen etwa mit österreichischen Kindern aus der Mittelschicht sein kann. Umso wichtiger wird das, was die Schule oder der HSU kompensatorisch an Unterstützung anbietet.

Als Gegenmassnahme habe ich vor einigen Jahren mit einer Kollegin ein sehr erfolgreiches Mütterprojekt initiiert. Dabei haben wir in regelmässigen Abständen Hausbesuche gemacht und über wichtige pädagogische Themen diskutiert. Nach anfänglicher Skepsis haben die Mütter sich geöffnet und interessiert mitgemacht. Zwei besuchten sogar einen Deutschkurs, um ihren Kindern besser helfen zu können.

2. Förderung der interkulturellen Kompetenz

Was dieses Thema betrifft, muss man die Rolle der lokalen Moscheen und religiösen Vereine unbedingt erwähnen. In den letzten 10 bis 15 Jahren haben die meisten von ihnen aus politischen und finanziellen Gründen viele Eltern unter ihren Einfluss genommen. Dadurch ist bei etlichen Eltern ein fundamentalistisches Weltbild entstanden. Durch dieses Weltbild entfernen sich nicht wenige Kinder von ihren Klassenkameraden. Die Neigung zur Selbstisolation nimmt zeitweise schmerzende Ausmasse an.

Als Gegenmassnahme bilde ich als Fussballtrainer der Schule durchmischte Mannschaften, um eine neue Corporate-Identity zu bilden und neue Gemeinsamkeiten entstehen zu lassen.

3. Demokratieerziehung

Ich denke, dieses Thema ist der Kulminationspunkt aller Bemühungen. Eine erfolgreiche Demokratieerziehung könnte den Grossteil der aktuellen Problemen lösen. Da die meisten Eltern vor der Einwanderung einfache Bauern waren, ist eine demokratische Denkweise allerdings nicht immer vorhanden.

Zur Demokratieerziehung setze ich oft Rollenspiele ein. Wir spielen zum Beispiel Entscheidungsspiele (Wer trifft Entscheidungen: nur einer oder soll jeder seine Meinung sagen?). Oder wir machen Spiele zu den Rollen von Frauen und Männern und erleben dabei, dass beide Geschlechter die gleichen Rechte haben sollten. Diese Rollenspiele machen den Kindern viel Spass; fraglos sind sie auch erzieherisch bedeutsam.

2. Nexhmije Mehmetaj: Planung einer Doppellektion zum Prinzip Geschlechtergerechtigkeit/ Gender für drei Alters- und Niveaugruppen

Nexhmije Mehmetaj stammt aus Kosovo/Kosova. Sie lebt seit 1993 im Kanton Jura in der Schweiz, wo sie den albanischen HSU-Unterricht aufgebaut hat und leitet; daneben ist sie Autorin von Lehrmitteln und pädagogischen Sachtexten.

Übergreifendes Thema und Ziel für alle drei Gruppen:

Bewusstsein für Geschlechtergerechtigkeit und Genderfragen (Gleichwertigkeit von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen). Daneben stufenspezifische sprachliche und soziale Ziele.

Inhalte und Ziele für die drei Alters- und Niveaugruppen:

- Unterstufe (Klassen 1–3): Thema «Auch Mädchen spielen Fussball» (aus dem albanischen HSU-Lehrmittel «Ich und die anderen I»). Pädagogische Ziele: Geschlechts- und rollenbezogene Vorstellungen und Vorurteile bewusst machen und diskutieren. Sprachliche Ziele: Lese- und Ausdruckskompetenz, Arbeit am grammatischen und syntaktischen Bewusstsein.

- Mittelstufe (Klassen 4–6): Thema «Rechte und Pflichten von Jungen und Mädchen in unserer Klasse», hierzu Arbeitsblatt mit Diskussionsimpulsen. Ziele wie oben, mit Bezug auf die eigene Situation als Schüler/in.

- Oberstufe (Klassen 7–9): Thema «Unsere Rechte als Kinder und Jugendliche», Behandlung mittels einer Kopie der Charta der Kinderrechte (Auswahl von 9–12 Rechten). Ziele wie oben; im sprachlichen Bereich mit Akzent auf Textanalyse, Begriffsbildung und Schriftlichkeit.

Ablauf der Doppellektion

Grau = Aktivitäten, bei denen der Lehrer/die Lehrerin teilnimmt.

<table>
<tr><th>Zeit</th><th>Unterstufe/Niveau I</th><th>Mittelstufe/Niveau II</th><th>Oberstufe/Niveau III</th></tr>
<tr><td>10′</td><td colspan="3">Gemeinsamer Einstieg ins Thema; moderierte Diskussion: Was ist «typisch» für Jungen, was ist «typisch» für Mädchen; stimmt das überhaupt? (Vorbereitete Impulse der Lehrperson)</td></tr>
<tr><td>5′</td><td colspan="3">Erklärung der Aufgaben für die Schüler/innen der Mittel- und Oberstufe</td></tr>
<tr><td>20′</td><td>Die Lehrerin liest mit der Gruppe den Text «Auch Mädchen spielen Fussball» und klärt inhaltliche und sprachliche Unklarheiten.</td><td>Arbeit gemäss Auftrag:

Zu zweit die Impulse auf dem Arbeitsblatt «Rechte und Pflichten von Jungen und Mädchen in unserer Klasse» diskutieren, Stellungnahmen notieren.</td><td rowspan="2">Arbeit gemäss Aufträgen:

1. In Dreiergruppen je 3 Kinderrechte gemäss den Impulsen auf dem Arbeitsblatt diskutieren.

2. Jede Gruppe stellt ein Plakat (A3) zu ihren drei Rechten her und bereitet sich auf eine kurze Präsentation vor.</td></tr>
<tr><td>20′</td><td>Die Kinder bearbeiten zu zweit ein Blatt mit Fragen zum Text.</td><td>Lektüre und Diskussion des Textes, Diskussion der Ergebnisse mit der Lehrerin. Vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema: Wer hat zu Hause welche Rechte und Pflichten?</td></tr>
<tr><td>10′</td><td colspan="3">Pause</td></tr>
<tr><td>20′</td><td>Weiterarbeit am Blatt, dann Kreativauftrag (alleine oder zu zweit): Zeichnung mit Mädchen und Jungen, die je etwas Rollen-Untypisches spielen oder machen.</td><td>Neuer Auftrag:

Text verfassen zum Thema «Das freut/ärgert mich an meiner Rolle als Mädchen/Junge» oder «Wenn ich ein Mädchen/ein Junge wäre».</td><td>Klärung, ob die Präsentationen bereit und ok sind.
Die Lehrerin verweist auf das Dokument mit sämtlichen 42 Rechten (Internet-Link), Aufforderung, dies zu Hause zu studieren.</td></tr>
<tr><td>5′</td><td>Einige Schüler/innen stellen ihre Zeichnungen der Klasse vor. *)</td><td colspan="2">Hören zu.</td></tr>
<tr><td>5′</td><td>Hören zu.</td><td>2–3 Texte werden vorgelesen. *)</td><td>Hören zu.</td></tr>
<tr><td>5′</td><td colspan="2">Hören zu.</td><td>1–2 Gruppen präsentieren und kommentieren ihr Plakat. *)</td></tr>
<tr><td>5′</td><td colspan="3">Hausaufgaben erklären; Lied zum Schluss.</td></tr>
</table>

*) Diejenigen Kinder, die ihre Arbeit noch nicht präsentieren konnten, werden dies zu Beginn der nächsten Doppellektion als Einstieg tun.

3. Arifa Malik: Das Prinzip Interkulturalität am Beispiel «Farben»; eine Lektionsskizze

Arifa Malik stammt aus Bangladesch. Sie lebt in London, wo sie als HSU-Lehrerin für Bengalisch arbeitet.

Ziele

- Inhaltlich: Die Schüler/innen (drei Altersgruppen) sollen sich mit Farben und mit den Farbadjektiven in ihrer Herkunftskultur (Bangladesch) und in England auseinandersetzen.
- Sprachlich: Festigung der Farbadjektive in Bengalisch und Englisch. Für fortgeschrittenere Schüler/innen: Festigung der Schriftform in bengalischer Schrift; Vergleich der Bildung zusammengesetzter Farbadjektive (blaugrün, hellrot etc.) in beiden Sprachen.

Material

- Karten A5 in verschiedenen Farben; Karten mit den dazugehörenden Farbadjektiven in Bengalisch; Karten mit den Farbadjektiven in Englisch.
- Fotos (aus Bangladesch z. B. traditionelle Kleidung, aus England z. B. Trachten oder Fotos von Queen Elizabeth in verschiedenfarbigen Kostüms; beides im Internet zu finden), wenn möglich Originalkleider aus Bangladesch.

Ablauf

1.	5'	Kurze Startaktivität: Alle Schüler/innen sind vorne bei mir. Ich sage, welche Kinder zusammenstehen müssen und lasse sie raten, welches wohl mein Kriterium war. (Lösung: Die Farbe ihrer Pullover oder Hemden).
2.	5'	Information über das Thema und die Ziele der Lektion. Als Einstieg nennen die Schüler/innen alle Farbadjektive, die sie in den beiden Sprachen kennen.
3.	10'	Ich lege die farbigen Karten hin; die Schüler/innen ordnen die passenden Wortkarten in Englisch und Bengalisch zu. Wer die bengalische Schrift noch nicht beherrscht, lässt sich die bengalischen Karten von einer älteren Schülerin vorlesen und spricht die Wörter nach.
4.	25'	Arbeit an drei niveaudifferenzierten Lernangeboten: a) Kleider (oder Fotos davon) mit «einfachen» Farben (nur 1–2 Farben, keine oder nur einfache Muster). Auftrag: Farben benennen und aufschreiben, möglichst in beiden Sprachen. b) Kleider (oder Fotos davon) mit komplizierteren Farben und Mustern. Auftrag; wie oben, möglichst genaue Beschreibung. c) Kleider (oder Fotos davon) mit noch komplizierteren Farben und Mustern. Auftrag; wie oben, möglichst genaue Beschreibung plus evtl. persönlicher Kommentar.
		Pause
5.	10'	Jede Gruppe präsentiert kurz ihre Ergebnisse, die andern kommentieren.
6.	10'	Sprachlicher Input: Wie kann man verschiedene Töne einer Farbe in Bengalisch und Englisch ausdrücken (Wortbildung, z. B. light blue, dark blue etc.)? Hierzu evtl. Fotos von Queen Elizabeth in verschiedenen Kostüms zeigen, die Nuancen in beiden Sprachen benennen.
7.	10'	Diskussion/Klassengespräch zum Thema «Farben in der bengalischen und in der englischen Kultur». Zuerst Vorbereitung/Diskussion in 4 altersgemischten Gruppen: a) Welche Farben sind in Bangladesch/in England typisch für die Natur? b) Welche Farben sind in Bangladesch/in England typisch für die Städte? c) Welche Farben herrschen in Bangladesch/in England generell vor? d) Mit welchen Farben würdet ihr eure Stimmung charakterisieren, wenn ihr an Bangladesch/an England denkt?
8.	15'	Diskussion/Klassengespräch zu den vier obigen Themen. Schluss der Lektion.

4C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. In der Einleitung (Kap. 4 A.1) sind verschiedene Kernpunkte und Postulate aufgelistet, über die in den Einwanderungsländern weitgehend Konsens besteht (Chancengleichheit, Gendergerechtigkeit, Erziehung zu Demokratie, Wertschätzung von Vielfalt etc.). Reflektieren und diskutieren Sie bitte, wie Sie die Bedeutung und Umsetzung dieser Postulate a) im Bildungswesen Ihrer Herkunftskultur und b) mit Blick auf das Land, wo Sie gegenwärtig leben und unterrichten, erleben.

2. Welches sind, von Ihrer Herkunft und Ausbildung her, für Sie besonders wichtige pädagogische Kernpunkte, Prinzipien und Postulate, die Sie gerne auch in der Migrationssituation aufrecht erhalten und umsetzen möchten?

3. Schauen Sie bitte nochmals die Liste der Postulate in Kap. 4 A.1 an. Was können Sie persönlich in Ihrem Unterricht tun, um diesen Anliegen entgegenzukommen? Was haben Sie schon getan; was wäre weiterhin möglich? Planen Sie wenn möglich mit Kolleg/innen konkrete Lernanlässe für die nächsten drei bis vier Wochen.

4. Mehrfach ist im A-Teil, aber auch in Kap. 4 B.1, die Rede von Chancengleichheit oder -ähnlichkeit für alle Kinder. Wie sieht das im Land aus, in dem Sie gegenwärtig als HSU-Lehrer/in arbeiten? Wo sehen Sie Probleme und Optimierungsbedarf? Was können Sie persönlich konkret dazu beitragen? Und: Wie wird die Forderung nach Chancengleichheit in Ihrem Herkunftsland umgesetzt?

5. Schauen Sie bitte nochmals das Kap. 4 A.3 zur Demokratieerziehung durch. Die dort formulierten Ziele – vor allem die Erziehung der Schüler/innen zu demokratischen und demokratiebewussten Menschen – betreffen natürlich auch den HSU. Überlegen und diskutieren Sie bitte, was Sie mit Ihrem Unterrichtsstil und mit der Wahl Ihrer Inhalte zu diesen Zielen beitragen. Planen Sie mit Kolleg/innen zwei bis drei konkrete Unterrichtssituationen, mit denen Sie in den nächsten paar Wochen zu diesen Zielen beitragen können.

6. Schauen Sie bitte im Internet die Materialien des Europarats zur Demokratieerziehung an (Links siehe Literaturverzeichnis). Was davon könnten Sie in den nächsten paar Wochen aufgreifen und in Ihrem Unterricht umsetzen?

7. Das Kap. 4 A.5 steht unter dem Titel «Lehren und Lernen als gemeinsamer Problemlöseprozess». Was bedeutet dieser Titel (der ja zugleich eine Art Postulat ist) für Sie? Diskutieren Sie Unterrichtssequenzen, in denen Sie gemeinsam mit den Schüler/innen ein Problem angegangen sind oder in denen es Ihnen gelang, den Schüler/innen ein besonders attraktives, herausforderndes Thema oder Problem zur Bearbeitung vorzulegen. Planen Sie weitere solche Lernanlässe!

8. In Kap. 4 B.2 und 4 B.3 finden Sie zwei Planungen zu den Prinzipien «Gendergerechtigkeit» und «Interkulturalität». Diskutieren Sie diese Planungen; überlegen Sie bitte, wie Sie für diese zwei wichtigen Themen selber eine oder mehrere Planungen für Ihren Unterricht machen könnten.

5 Kernpunkte der in den Einwanderungsländern aktuellen Pädagogik II: Erziehungs- und schulbezogene Aspekte

5A Hintergrundtext

Wiltrud Weidinger

1. Einführung

Die gesellschaftlichen Paradigmen und bildungspolitischen Schwerpunkte, wie sie im vorhergehenden Kapitel erläutert wurden, prägen die Schulsysteme in Mittel-, Nord- und Westeuropa. Sie stellen eine Art Leitlinie dafür dar, nach welchen Grundsätzen und gemäss welchem Rollenverständnis Schule und Unterricht in diesen Ländern funktioniert. Wie Unterricht aussehen soll und aus welcher Perspektive man die Schüler/innen sieht, ist abhängig vom Menschenbild, auf das sich ein Schulsystem und eine Gesellschaft beziehen. Als ideologische Säulen, auf denen die Bildungs- und Schulsysteme in den genannten Ländern aufbauen, lernten wir in Kap. 4 das Bekenntnis zu Chancengerechtigkeit, Integration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, zu inklusiver Bildung, Erziehung zu Demokratie und Partizipation in der Gesellschaft kennen. All dies beeinflusst direkt oder indirekt die Sichtweise auf die Schüler/innen, auf die Lehrperson und auf das Verständnis von Lernen und davon, was das Ziel und die Inhalte von Schule eigentlich sein sollen.

Im vorliegenden Kapitel werden die in der Schul- und Unterrichtskultur Mittel-, West- und Nordeuropas wichtigsten erziehungs- und schulbezogenen Qualitätskriterien dargestellt. Sie sind gegliedert gemäss drei diesbezüglich wesentlichen Bereichen bzw. Perspektiven:

- Sichtweise auf den Schüler/die Schülerin
- Sichtweise auf die Lehrperson
- Verständnis von Lernen und Unterricht

2. Sichtweise auf die Schülerin/den Schüler

Lerner/innenorientierung

Unterricht an den Schulen in den genannten Einwanderungsländern folgt in aller Regel dem Prinzip der Lerner/innenorientierung. Dieses geht davon aus, dass sich Unterricht in seiner Struktur, in der Auswahl der Inhalte und in der Organisation an den Bedürfnissen der Schüler/innen ausrichten muss. Schüler/innenorientierung heisst, von der Individualität der Lernenden auszugehen, beziehungsweise die Schüler/innen als Individuen mit einer eigenständigen Persönlichkeit anzuerkennen (Helmke 2012).

Im schülerorientierten Unterricht werden die Schüler/innen unabhängig von ihren Lernleistungen und ihrem Erfolg als Persönlichkeiten ernst genommen und wertgeschätzt.

Dies bedeutet, dass die Interessen, die Biografie und die Hintergründe, die Lebenssituation und die speziellen Bedürfnisse der Lernenden wahrgenommen und respektiert werden. All dies wirkt sich positiv auf Selbstvertrauen und Lernmotivation der Schüler/innen aus. Zugleich hat es einen positiven Effekt auf die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden, indem sich diese in einem lernerorientierten Unterricht wohler und als Person ernst genommen fühlen. Es bedeutet auch, dass die Schüler/innen sich nicht nur für fachliche, sondern auch für andere Fragen und Probleme an die Lehrperson wenden können. Neben der Bildungsfunktion kommt damit auch die Erziehungsfunktion verstärkt zum Tragen.

Neben dieser emotional-affektiven Dimension geht ein lernerorientierter Unterricht in seiner Planung und Durchführung von der jeweiligen Entwicklungsstufe der Lernenden aus und bezieht dabei deren Vorwissen, Ausgangslage, Erfahrungen und Lebenswelt mit ein.

Die Lernenden werden als handelnde, aktive Subjekte gesehen – und nicht als blosse Objekte der Lehrperson oder des Unterrichtsprogramms.

Ein zentrales Postulat ist denn auch, dass die Lernenden im schüler/innenorientierten Unterricht möglichst umfassend zu eigener Aktivität angeregt werden sol-

len. Daraus resultiert, dass die Lehrperson bei diesem Unterrichtskonzept nicht mehr im Zentrum des Unterrichts steht, sondern den Unterricht von den Lernenden her, mit ihnen gemeinsam und auf die Lernenden hin plant und gestaltet (Wiater 2012). Oder, wie es Helmke (2012) sagt: Lernerorientierter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Unterrichtsbeteiligung der Schüler/innen hoch ist und diese aktiv ins Geschehen miteinbezogen werden. Gegenüber dem traditionellen lehrerzentrierten Unterricht, wie ihn manche Lehrer/innen des herkunftssprachlichen Unterrichts von ihrer eigenen Schul- und Ausbildungszeit her noch kennen, stellt die veränderte Rollendefinition im lernerzentrierten Unterricht einen prägnanten Unterschied dar, vgl. hierzu unten den Abschnitt «neues Rollenverständnis: Lerncoach und -moderatorin».

Förderorientierung

Wenn sich der Unterricht an den Lernenden orientiert, betrifft dies auch die Sichtweise auf deren Leistungen und auf die Art, wie diese Leistungen beurteilt werden. Allerdings müssen Lehrpersonen, wenn sie zum individuellen Können der Lernenden beitragen wollen, über ein ausreichendes Mass an diagnostischem Wissen und ebensolchen Fähigkeiten verfügen. Und sie müssen fähig sein, das Anspruchsniveau von Aktivitäten und Problemstellungen im Unterricht, wie auch jenes der Fragen und Aufgaben, die zu lösen sind, auf die Lernenden und ihre Voraussetzungen abzustimmen. Gerade im Falle der leistungs- und oft auch altersmässig sehr heterogenen Klassen des HSU bedeutet dies, dass Aufgabestellungen und Fragen zur Leistungskontrolle immer wieder auf verschiedenen Niveaus bzw. für verschiedene Leistungsniveaus formuliert werden müssen (siehe hierzu auch unten «Differenzierung und Individualisierung» sowie Kap. 6).

Um Schüler/innen optimal unterstützen zu können, muss ein förderorientierter Unterricht die Leistungen und Fortschritte der Lernenden unter einer individuellen und lernzielbezogenen Perspektive betrachten und beurteilen.

Beurteilung findet im förderorientierten Unterricht nicht nur summativ, sondern stets auch formativ statt.

Das heisst, dass Leistungen über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet, kommentiert und mit den Lernenden besprochen werden. Eine förderorientierte Beurteilung impliziert aber auch, dass Lernziele klar gesetzt werden und auch für die Lernenden transparent sind. Zugleich bedeutet Förderorientierung, dass möglichst alle Beteiligten einbezogen werden: Lernende, Eltern, Lehrkräfte des Regelunterrichts und andere Fachpersonen.

Ausführlich befasst sich mit dem Thema der förderorientierten Leistungsbeurteilung das Kap. 7; als gute und auch für den HSU praxistaugliche Handreichung mit Modellen, Checklisten etc. verweisen wir auf die Broschüre von Nüesch u. a. (vgl. die Literaturhinweise).

Kompetenzorientierung

Wegleitend für den Unterricht in vielen Ländern von Mittel-, West- und Nordeuropa ist seit rund einem Jahrzehnt das Prinzip der Kompetenzorientierung. Dies bedeutet:

- Die von den Schüler/innen zu erreichenden Ziele werden in Form verschiedener Kompetenzbereiche und -stufen dargestellt. Bezugspunkt für das schulische Lernen sind also nicht mehr ein Themenkanon oder inhaltliche Ziele, die abgearbeitet werden müssen, sondern eine Reihe von aufeinander aufbauenden Kompetenzen, die die Schüler/innen erwerben sollen.

- Der Lernstand und die Fortschritte der Schüler/innen werden anhand der Leistung erfasst, die sie mit Bezug auf eine bestimmte Kompetenzstufe erbringen (oder «performen»: Statt von Leistung spricht man oft eher von Performanz).

In der Unterrichtswissenschaft existieren einige Definitionen dessen, was alles zu «Kompetenzen» gehört. Die im deutschsprachigen Raum am meisten verwendete stammt von Franz E. Weinert: «Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [durch den Willen bestimmten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.» (Weinert 2014). Es geht also nicht nur um Faktenwissen, sondern mehr noch um die Fähigkeit, Probleme zu lösen, und schliesslich auch um die hierfür notwendige Einstellung und Motivation. In der Didaktik unterscheidet man in diesem Zusammenhang zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Zu den fachlichen Kompetenzen werden all jene gezählt, die in engem Zusammenhang mit einer Schuldisziplin stehen; mit Bezug auf den HSU also z. B. «Die Schüler/innen kennen am Ende des dritten Schuljahrs das Schriftsystem ihrer Erstsprache und sind fähig, einfache Mitteilungen in derselben zu notieren». Als überfachliche Kompetenzen werden Fähig- und Fertigkeiten gezählt, die für die Bewältigung des Lebens notwendig sind und die nicht ausschliesslich im Zusammenhang mit einer Schuldisziplin stehen. Hierzu gehören beispielsweise personale Kompetenzen (Eigenständigkeit, Reflexion etc.), soziale (Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit etc.) aber auch methodische (Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit etc.). Es versteht sich, dass der Aufbau aller dieser Kompetenzen auch im HSU geschehen kann und soll.

Die Forderung nach Kompetenzorientierung passt bestens zu jener nach Lerner/innen- und Förderorientierung. Zusammenfassend können wir sagen, dass

sich kompetenzorientierter Unterricht durch die folgenden Merkmale auszeichnet (vgl. Lersch 2010 und Meyer 2013):

- Kognitive Aktivierung der Schüler/innen durch anspruchsvolle, aber gut aufeinander abgestimmte Aufgaben
- Vernetzung des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können
- Intelligentes Üben
- Suche nach geeigneten Anwendungssituationen
- Individuelle Begleitung der Lernprozesse
- Reflexion des Lernfortschritts durch die Schüler/innen (Metakognition)

3. Sichtweise auf die Lehrperson

Bedeutung von Klassenführung (Classroom Management)

Das effiziente Führen einer Klasse ist eine der Vorbedingungen für einen qualitativ hochstehenden Unterricht. Die Klassenführung bildet den zeitlichen und motivationalen Rahmen für den Unterricht; sie trägt dazu bei, dass unnötige Störungen und Chaos vermieden werden. Aus der internationalen Forschung weiss man, dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Klassenführung und dem Ausmass besteht, in dem Schüler/innen Lernfortschritte machen. In diesem Sinne weist auch die umfangreiche Metaanalyse von Hattie (2013) nach, dass bei gut organisierten Klassen und einem hohen Engagement der Lehrpersonen im Bereich Classroom Management ein klarer (mittlerer bis hoher) Effekt auf die Lernleistung von Schüler/innen besteht. Diesbezüglich wichtige Faktoren sind auch die innere Einstellung von Lehrpersonen (Motivation, Engagement) und das Ausmass von deren Fähigkeit, Verhaltensprobleme von Schüler/innen zu erkennen und auf sie zu reagieren.

Zentral für die konkrete Arbeit im Bereich Klassenführung/Classroom Management auch im HSU sind die folgenden Punkte (vgl. Woolfolk 2008):

- Gute Vorbereitung des Klassenraumes (Materialien, Sitzordnung, Organisatorisches etc.)
- Möglichst hohe und konstante Aktivierung aller Schüler/innen durch attraktive, handlungsorientierte Aufgabenstellungen; Schein-Aktivitäten erkennen und umkanalisieren
- Klare, plausible, am besten gemeinsam vereinbarte Regeln und Verhaltensweisen festlegen und zugänglich machen (z. B. Plakat mit Klassen- oder Gesprächsregeln aufhängen)
- Konsequenzen für unangemessenes Verhalten festlegen; mit Disziplinproblemen ohne grosses Theater und ohne Unterbrechung des Unterrichts umgehen
- Als Lehrperson keine Unsicherheiten oder Unentschiedenheit ausstrahlen
- Für einen flüssigen Ablauf des Unterrichts sorgen, sachlogische Brüche und unnötige Unterbrechungen im Unterrichtsfluss vermeiden

Anstösse zur Reflexion des eigenen Führungsverhaltens finden sich unten bei den Impulsen zur Reflexion, Diskussion und Vertiefung (5 C, v. a. Impuls 6 und 7). Wer diesem Aspekt vertieft nachgehen möchte, sei verwiesen auf die Publikation von Meier u. a. (2011): Schülerinnen und Schüler kompetent führen; Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Neues Rollenverständnis: Lerncoach und -moderatorin

Kompetenz- und lernerorientierter Unterricht bedeutet für die Schüler/innen, in hohem Masse aktiv zu sein. Damit dies möglich ist, muss die Lehrperson geeignete Lernaktivitäten planen (evtl. auf verschiedenen Niveaus!), die Lernenden bei ihren Aktivitäten begleiten und bei Bedarf aktiv unterstützen. Lehrpersonen nehmen dabei immer mehr die Rolle von «Lern-Coaches» ein, d. h. von Initiator/innen, Unterstützer/innen und Evaluator/innen von Lernprozessen; immer weniger stehen sie in der traditionellen Rolle von Dozent/innen.

Um diesem veränderten Rollenkonzept zu genügen, muss die Lehrperson zunächst den Lernbedarf und die Voraussetzungen der einzelnen Schüler/innen einschätzen können (s. o. Förderorientierung). Weitere Aufgaben bestehen darin, Lernsituationen inhaltlich und didaktisch anregend zu planen, Lernwege zu

entwickeln, Lernaufgaben auszuwählen, den Lernprozess zu beobachten, zu begleiten und bei Problemen zu intervenieren. Begleitend und am Schluss einer Lernsequenz kommt dazu das Erfassen des Lernerfolgs (wer hat was gelernt; welche Ziele oder Kompetenzen müssen noch weiter vertieft werden; welche Bewertungen oder Noten sind eventuell zu geben?).

Darüber hinaus geht es darum, in Gesprächen mit den Schüler/innen deren Lernen zu reflektieren und die Ergebnisse zu dokumentieren. Hierzu werden heute Möglichkeiten wie das Führen eines Lernjournals oder das Gestalten eines Portfolios genutzt, in dem repräsentative Arbeiten gesammelt werden. Beides lässt sich gut auch im HSU umsetzen.

Wesentlich bei der Begleitung von Lernprozessen ist es, die Lernenden zum Nachdenken über ihr eigenes Lernen anzuregen, sie auf ihre Stärken, aber auch auf ihre Entwicklungspotenziale hinzuweisen und ihnen entsprechende Lernangebote zu machen. Zu dieser Facette der Lernbegleitung gehört auch das explizite Vermitteln von Strategien, die den Lernenden helfen sollen, ihr Lernen zu optimieren. Lernstrategien können dabei direkt das Lernziel und die zu erlernenden Kompetenzen fokussieren (z. B. Strategien der Textüberarbeitung, des Nachschlagens im Wörterbuch oder des Suchens im Internet) oder indirekt das Lernen selbst fördern (Strategien zur Planung der Arbeit, zur Bildung von Lerntandems etc.). Speziell auf die Arbeit mit Lernstrategien im HSU geht Heft 5 der vorliegenden Reihe «Materialien für den HSU» ein.

All dies bedeutet natürlich auch, dass sich der Kontakt und die Kooperation zwischen der Lehrperson und den Lernenden anders und deutlich partnerschaftlicher und intensiver gestaltet als im herkömmlichen Unterricht, bei dem die Lehrperson vorwiegend dozierte und sich auf ihre Autorität als Amtsperson berief. Für Lehrpersonen des HSU, die in ihrer Heimat noch eher im traditionellen Rollenkonzept sozialisiert wurden, kann die Anpassung an das veränderte Rollen- und Kooperationsverständnis eine Herausforderung sein. Trotzdem müssen auch sie sich bewusst sein, dass ihre Schüler/innen vom umliegenden Unterricht her meist an dieses neue Lehrer/innenbild gewöhnt sind. Damit sind sie kaum mehr bereit, einem Unterricht zu folgen, der allzu lehrerzentriert und traditionell-autoritär geführt wird.

4. Verständnis von Lernen und Unterricht

Konstruktivistischer Ansatz

In den meisten Schulen Mittel-, West- und Nordeuropas wird von einem sogenannt konstruktivistischen Lernverständnis ausgegangen. Dieses basiert auf zwei zentralen Grundannahmen (vgl. Woolfolk 2008):

1. Die Lernenden sind aktive Subjekte im Lernprozess und «konstruieren» sich ihr eigenes Wissen (sie entwickeln auf der Basis ihres Alltagswissens z. B. ihre eigenen Vorstellungen und «Modelle» zum Wechsel von Tag und Nacht, zu Krieg oder zum Gefälle reich – arm).

2. Soziale Interaktionen sind wichtig für diesen Prozess der Wissenskonstruktion.

Das konstruktivistische Lernverständnis geht davon aus, dass der Lernende die Umwelt eigentlich nur als Anregung und Matrix seiner Entwicklung braucht. Die wesentlichen Impulse für sein Lernen hingegen gehen von ihm selbst aus. Gemäss diesem Verständnis suchen Schüler/innen aktiv nach dem, was ihnen in der Umwelt zum Problem wird («Warum wird es am Abend dunkel?», «Warum leben so viele Menschen aus meinem Land in der Migration?»), um mit der Lösung des Problems Erkenntnis aufzubauen. Lernen wird also als ständige Neuorganisation von Wissenselementen verstanden. Die vom Lernenden selbst aufgebauten und vorhandenen Strukturen werden bei jedem neuen Lernprozess oder -schritt erweitert, umgruppiert oder gänzlich neu konstruiert.

In der konstruktivistischen Didaktik haben der Aufbau und die Anwendung von Wissen und Kompetenzen den Vorrang gegenüber dem Speichern, Abrufen und Reproduzieren von Fakten, Konzepten und Fertigkeiten (Woolfolk 2008). Als Lernziele setzt eine konstruktivistische Didaktik die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten, kritischem Denken, Fragenstellen, Selbstbestimmung und Offenheit für verschiedene Lösungswege ins Zentrum. Aus konstruktivistischer Sicht können folgende Empfehlungen für den Unterricht gegeben werden:

- Das Lernen soll in komplexe, realistische und relevante Lernumgebungen und Fragestellungen eingebettet werden; diese regen die Lernenden bei der eigenen «Wissenskonstruktion» und beim entdeckenden Lernen an.

- Die Lernenden sollen darin unterstützt werden, verschiedene Perspektiven und Gesichtspunkte einzunehmen und zu diskutieren. Dazu sollen ihnen möglichst auch verschiedene inhaltliche Zugänge zu einem Thema geboten werden. Desgleichen sollen Gelegenheiten zu fairer Diskussion und Austausch eingeplant werden.

- Die Lernenden sollen im Bewusstsein unterstützt werden, dass sie selbst für ihr Lernen und für dessen Qualität verantwortlich sind (dies bedeutet zugleich eine Stärkung des Ich-Bewusstseins und des Verständnisses, dass Lernen konstruiert wird).

Blosse Wissens- und Faktenvermittlung, wie sie den traditionellen Unterricht kennzeichnet, rückt damit stark in den Hintergrund. Dies fordert auch von den Lehrpersonen des HSU ein Umdenken, was die Planung von Lernaufgaben betrifft. Statt «Lernt die folgenden Pflanzen- und Tiernamen auswendig» heisst die Aufgabe dann vielleicht: «Diskutiert und notiert in Dreiergruppen, welche Pflanzen und Tiere in welchem «Stockwerk» des Waldes eine besonders wichtige Rolle spielen; macht ein kleines Plakat dazu».

Selbstständigkeit und eigenverantwortliches Lernen

Unterricht in den Schulen West-, Mittel- und Nordeuropas fokussiert im Rahmen des konstruktivistischen Lernverständnisses auch die wichtige Dimension der Selbstständigkeit und der Eigenverantwortung für das Lernen. Zentral ist hier der Begriff des selbstregulierten Lernens. Gemeint ist damit, dass die Lernenden ihren Lernprozess und dessen Fortschritt (inkl. z. B. Arbeit an Hausaufgaben und längerfristigen Projekten wie einem Vortrag) selbst steuern (regulieren) und überwachen. Im gleichen Sinne bedeutet eigenständiges Lernen, dass Schüler/innen im Unterricht selbstbestimmt über verschiedene Aspekte ihres eigenen Lernens Entscheidungen treffen können und für diese auch verantwortlich sind.

Diese Entscheidungen betreffen vor allem die folgenden Bereiche:

Lernziele:	Was muss/will ich können?
Lerninhalte:	Was muss/will ich wissen/lernen?
Lernmethoden:	Wie lerne ich das, welche Methoden und Strategien verwende ich?
Lernmedien:	Welche Hilfsmittel verwende ich dafür?
Zeitlicher Rahmen:	Wie viel Zeit nehme ich mir dafür oder habe ich zur Verfügung?
Arbeitstempo:	Wie schnell arbeite ich?
Lernpartner/in:	Arbeite ich alleine? Arbeite ich mit einer/m Partner/in? Oder in der Gruppe?

In der Schulrealität werden Lernziele und Lerninhalte meistens vorgegeben, während die Lernenden über Zeit, Tempo, Lernpartner und teilweise auch über die Wahl der Lernmethode selbst bestimmen können. Dies ist gut auch im HSU möglich, wenn dieser offen und lernerorientiert angelegt ist (vgl. auch Kap. 6). Eine hohe Bedeutung kommt beim selbstständigen Lernen den oben bereits erwähnten Lernstrategien zu. Diese sind Voraussetzung dafür, dass Lernende ihr Lernen selbstständig und eigenverantwortlich planen, organisieren und steuern können. Desgleichen ist es für das selbstständige und selbstregulierende Lernen und für den Aufbau der Kompetenz zur Selbsteinschätzung natürlich sehr förderlich, wenn seitens der Lehrperson Lernziele und Lerninhalte auf verschiedenen Anspruchsniveaus angeboten werden, unter denen die Schüler/innen selbstständig das für sie Passende suchen (Beispiel: Texte zur Türkei im 19. Jahrhundert in drei verschiedenen Schwierigkeitsgraden; Lernkontrolle zur Landwirtschaft in Italien auf drei Anspruchsniveaus).

Lebensweltbezug

Unterricht, der sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert, muss in der Auswahl seiner Inhalte möglichst nah an der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt der Schüler/innen sein. Dies bedeutet, Inhalte so auszuwählen, dass sie für die Lernenden aktuell und bedeutungsvoll sind. Wolfgang Klafki hat dies bereits vor über 50 Jahren treffend als Frage formuliert: «Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?» (Klafki, 1958). Aber nicht nur die Gegenwartsbedeutung ist relevant für die Auswahl der Inhalte, sondern auch die Bedeutung der verschiedenen Themen für die Zukunft der Schüler/innen.

Es liegt an den Lehrkräften, Inhalte zu wählen, die sowohl hinsichtlich der Gegenwarts- wie auch der Zukunftsbedeutung relevant und lebensnahe sind.

Das Postulat, Unterrichtsinhalte in Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen zu stellen, bedeutet eine hohe Anforderung an die Lehrpersonen, an ihre Fachkompetenz und an ihren Informationsstand über die Lebenswelt, Probleme und Voraussetzungen der Lernenden. Für die Lehrer/innen des HSU bedeutet dieses Postulat vor allem Folgendes: Zu bedenken, dass ihre Schüler/innen in der Migration aufwachsen – in und zwischen zwei Kulturen und mit einem Erfahrungshintergrund, der sich von demjenigen der Schüler/innen im Herkunftsland deutlich unterscheidet. Themen wie «Leben auf dem Bauernhof», «Märchen und Sagen», «Ich in 20 Jahren», «Minderheiten» etc. müssen anders angegangen werden, wenn sie im Regelunterricht z. B. in Kroatien oder aber im kroatischen HSU in der Schweiz oder in Österreich behandelt werden. Im zweiten Falle sind unbedingt die zusätzlichen Erfahrungshintergründe und Kompetenzen der bikulturell aufwachsenden Kinder, aber auch ihre oft schwächeren Kenntnisse der Herkunftssprache und -kultur zu berücksichtigen. Dazu kommt, dass eine Reihe von Themen, die im Herkunftsland traditionell und etabliert sind (z. B. patriotische oder historische Themen) im Migrationskontext deutlich weniger relevant sind – wohingegen hier Themen wie «Leben in und zwischen zwei Kulturen», «Minderheiten» etc. sehr aktuell und bedeutungsvoll sind.

Altersgemässheit

Wie bereits im Abschnitt «Lerner/innenorientierung» erwähnt, soll sich die Gestaltung des Unterrichts am Entwicklungsstand der Schüler/innen, an der Zusammensetzung der Lerngruppe und an der individuellen Persönlichkeit der Schüler/innen orientieren. Insbesondere im Mehrklassenunterricht, wie er für den HSU charakteristisch ist, gewinnt daneben auch die Dimension der Altersgemässheit an Bedeutung. Lernende in mehrklassigen Lerngruppen sind altersheterogen zusammengesetzt und müssen aus entwicklungspsychologischer Sicht wie auch angesichts ihrer bisherigen Lernerfahrungen unterschiedlich und individuell gefördert werden.

Ein Schüler der ersten Klasse kann und möchte etwas anderes bearbeiten als eine Drittklässlerin.

Eine rein quantitative Differenzierung nach Menge der zu bearbeitenden Aufgaben reicht hier in aller Regel nicht aus; vielmehr geht es um eine qualitative Auswahl altersgemässer Inhalte und Methoden.

Eine besondere Herausforderung stellt sich im HSU dadurch, dass das Alter und die erstsprachliche Kompetenz der Schüler/innen oft stark voneinander abweichen. Beispielsweise kann es vorkommen, dass ein Sechstklässler, der den HSU erst seit zwei Jahren besucht, die Erstsprache deutlich schlechter liest und schreibt als eine Drittklässlerin aus bildungsnahem Elternhaus. Trotzdem kann man dem Sechstklässler deswegen keine unterfordernden Kleinkindertexte zu lesen geben, da ihn dies kränken und demotivieren würde. Stattdessen braucht er sprachlich vereinfachte Versionen von inhaltlich altersgerechten Texten und viel persönliche Unterstützung.

Differenzierung und Individualisierung

Als logische Konsequenz der Forderungen nach einem Unterricht, der sich an den Lerner/innen, an deren Voraussetzungen, Interessen, Bedürfnissen und Alter orientiert (siehe oben), ergibt sich das seit gut 30 Jahren aktuelle Postulat, Unterricht zu differenzieren und zu individualisieren. Bildlich gesprochen:

Statt allen Schüler/innen dasselbe Einheitsmenu aufzutischen, das sie in der selben Zeit und im selben Umfang konsumieren und verdauen sollen (was eine totale Illusion wäre), soll jede/r Schüler/in dasjenige Menu bekommen, das für ihn gut, verdaubar und förderlich ist.

Das tönt anspruchsvoll und ist es auch, insbesondere für Lehrer/innen, denen diese Konzeption von ihrer eigenen Ausbildung her wenig bekannt ist. Zugleich haben sich Individualisierung und Differenzierung mittlerweile in der Praxis und auch in den Lehrmitteln derart durchgesetzt, dass es kaum mehr Lehrer/innen gibt, die nach dem klassischen frontalen Einheitsmodell unterrichten. Selbstverständlich wurden dabei im Regel- wie auch im herkunftssprachlichen Unterricht Wege und Lösungen gefunden, die realistisch und praktikabel sind: In einer Klasse mit 20 Schüler/innen können und müssen nicht 20 individuelle Lernprogramme ausgearbeitet werden, vielmehr reicht es vorerst, wenn z. B. Lesetexte oder Schreibaufträge auf drei oder vier Anspruchsniveaus zur Verfügung gestellt werden, so dass die Kinder mit etlicher Wahrscheinlichkeit etwas für sie Passendes finden. Statt von vollständiger Individualisierung kann man hier eher von innerer Differenzierung des Unterrichts (in verschiedene Niveau- und Altersgruppen) sprechen. Dazu kommt – nicht in Bezug auf den HSU, sondern auf das staatliche Schulsystem – die äussere Differenzierung in verschiedene Schultypen vor allem auf der Stufe Sekundarschule I (Gymnasium, Sekundarschule mit erweiterten bzw. mit beschränkten Anforderungen; Sonderschulen etc.).

Als Lehrperson hat man direkten Einfluss auf die innere Differenzierung, d.h. man kann und soll Lernangebote so planen, dass sie hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades, ihrer Komplexität, ihrer Bearbeitungsdauer und ihrer Bearbeitungsform von den Lernenden in je unterschiedlicher Weise genutzt werden können. Im Grunde wird dabei der Klassenverband in dem Sinne aufgelöst, dass sich jede/r Lernende mit dem für

sie/ihn geeigneten Lernangeboten auseinandersetzen kann und dadurch bestmöglich gefördert wird. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von «adaptivem Unterricht», der sich an den individuellen Schüler/innenmerkmalen und Lernvoraussetzungen orientiert und den Unterricht wie auch die Lernaufgaben, Lernhilfen, Materialien, Medien etc. entsprechend anpasst.

Ausblick

Die in Kapitel 5 behandelten Dimensionen von Unterricht entsprechen wesentlichen Kernpunkten der aktuellen Pädagogik und Didaktik in den Einwanderungsländern von Mittel-, West- und Nordeuropa. Selbstverständlich ist die Aufzählung nicht abschliessend, zumal sich Pädagogik und Didaktik ja dynamisch weiterentwickeln. Wesentlich hervorzuheben ist vor allem ein Element, das immer wieder erscheint, jedoch nicht explizit erörtert worden ist: die Motivierung der Lernenden.

Jeglicher Unterricht hat die Aufgabe, einen positiven Lernanstoss zu geben und die Lernenden zum Handeln und zur Aktivität anzuregen.

Die angeführten Kernpunkte zielen alle in diese Richtung und sehen die Gestaltung von Unterricht unter diesem Blickwinkel. Nur wer für sein Lernen motiviert ist, kann auch Eigenverantwortung übernehmen, kann sich selbst Ziele setzen, kann sein Lernen planen und reflektieren und Agent seiner eigenen Lerntätigkeit werden. Durch eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts seitens der Lehrperson und durch deren Engagement für die Förderung von Kenntnissen, Kompetenzen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler – kurz: für die Förderung von deren Persönlichkeit – kann dies erreicht werden.

Literaturhinweise

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe (…). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Hessisches Kulturministerium. Institut für Qualitätsentwicklung: Wiesbaden. Online unter http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf.

Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.

Meier, Albert u. a. (2011): Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen (…). Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Meyer, Hilbert ([9]2013): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

Nüesch, Helene u. a. (2008): fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Download: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf.

Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.

Wiater, Werner (2012): Unterrichtsprinzipien. (…) Basiswissen Schulpädagogik. Donauwörth: Auer.

Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.

5B Praxisteil

1. Božena Alebić: Mein Umgang mit dem Prinzip der Individualisierung

Božena Alebić stammt aus Kroatien (Split). Von 2004–2008 und 2010–2014 arbeitete sie als Lehrerin des kroatischen HSU in Zürich.

Im Kroatischunterricht im Ausland ist es unumgänglich, das Prinzip der Individualisierung umzusetzen, da sich die Kinder dies vom normalen Klassenunterricht gewöhnt sind. Deshalb versuche ich immer, in kürzestmöglicher Zeit jedes Kind und seine sprachlichen Kompetenzen, sein Vorwissen, seine Fähigkeiten und Schwierigkeiten kennenzulernen.

Individualisierung fängt bei mir schon bei der Auswahl und Planung der Themen an. Ich schaue, dass ein Thema auf verschiedenen Niveaus oder Alters- und Schwierigkeitsstufen behandelt werden kann. Meist beginne ich mit einer gemeinsamen Phase, in der die Voraussetzungen und die für das Thema grundlegenden kroatischen Begriffe für alle Schüler/innen geklärt werden. Dabei sind meist einige bereits bekannte und etablierte Begriffe, während andere neu eingeführt werden müssen. Danach folgt oft eine individualisierte schriftliche Aufgabe, die allein oder in Partnerarbeit bearbeitet wird. Dafür entwickle ich z. B. verschiedene, vom Anspruchsniveau her differenzierte Variationen eines Arbeitsblattes. Ich achte darauf, dass jede Version und jedes Arbeitsblatt mit einfachen Aufgaben beginnt und dass sich die Schwierigkeit langsam steigert, so dass am Schluss die komplexesten Aufträge stehen. Damit können auch schwächere Schüler/innen Erfolgserlebnisse haben, indem sie die ersten paar (leichten) Aufgaben bewältigen. Auch bei Lernkontrollen und Prüfungen achte ich auf diese Steigerung. Ich kann dann z. B. verlangen, dass die schwächeren Schüler/innen mindestens die ersten fünf Fragen beantworten, die mittleren zehn und die starken Schüler/innen 15 Fragen. Das Hauptziel dieses Vorgehens ist es, dass jedes Arbeitsblatt optimal an die Bedürfnisse und das Können der Schüler/innen angepasst ist.

Das Prinzip der Individualisierung beachte ich auch bei Sprachübungen und mündlichen Aufgaben. Als Erstes passe ich genau auf, dass jede/r Schüler/in den präsentierten Inhalt versteht. Oft erkläre ich die gleiche Aufgabe auf unterschiedliche Art und Weise, und manchmal erkläre ich sie den unsicheren Schüler/innen noch einzeln. Die Inhalte der Aufgaben und die Themen von Klassengesprächen gestalte ich so, dass sie möglichst nahe an der Erfahrungswelt der einzelnen Kinder sind. Ich versuche Themen und Aufgabestellungen zu wählen, die sie interessieren, die ihre Erfahrungen, ihr Vorwissen und ihre Kenntnisse treffen. Da die Schüler/innen selbst von Alter, Geschlecht, Kroatischkompetenz, Interessen etc. sehr heterogen sind, lasse ich manche Themen auch nicht im Plenum, sondern in Kleingruppen diskutieren. Jede Gruppe präsentiert dann abschliessend kurz, was sie erarbeitet und herausgefunden hat.

Im Vergleich zum regulären Unterricht in der Republik Kroatien ist die grosse Heterogenität der Schüler/innen im HSU eine grosse Herausforderung. In der gleichen Gruppe befinden sich oft Kinder vom Kindergarten bis zur 8. Klasse. In einer solchen Gruppe ist es sehr schwierig, eine gemeinsame Arbeitsmotivation zu finden, selbst wenn es bloss um ein einfaches Konzentrationsspiel geht.

Neben dem Individualisieren kommen in meinem Unterricht auch andere pädagogische Prinzipien zum Zuge. Als wichtigste nenne ich das Prinzip der Selbstständigkeit, das Prinzip des spielerischen Lernens und das Prinzip der Kreativität. Die Prinzipien des spielerischen Lernens und der Kreativität versuche ich wenn immer möglich anzuwenden, weil nur schon der Begriff «Spiel» eine motivierende Wirkung auf die Schüler/innen hat. In diesem Sinne spielen wir verschiedene Sprachspiele, Gedächtnisspiele, Auswendiglernenspiele, Konzentrationsspiele etc., die natürlich alle auch einen grossen Lerneffekt haben. Den Unterricht auf diese Weise zu gestalten, verlangt viel Kreativität und Engagement; die Freude und der Einsatz der Schüler/innen zeigen aber, dass sich das unbedingt lohnt.

2. Saliha Salih Alcon: Individualisierung und Förderung der Selbstständigkeit, Gründe und ein Beispiel

Saliha Salih Alcon stammt aus Spanien. Sie lebt seit neun Jahren in Wien und ist dort seit zwei Jahren als Muttersprache-Lehrerin für Arabisch und Spanisch tätig.

In meinem Arabischunterricht habe ich Schüler/innen mit ganz unterschiedlichen sprachlichen Niveaus und Voraussetzungen.

Viele Kinder stammen aus gemischten Ehen, wobei meistens der Vater Arabisch spricht. Diese Kinder sprechen und verstehen kaum Arabisch. Der HSU stellt für sie meist die einzige Möglichkeit dar, Arabisch «richtig» zu lernen.

Daneben hat es in meinen Klassen Kinder, bei denen beide Elternteile Araber sind. Da sie aber aus verschiedenen arabischen Ländern kommen und ganz unterschiedliche Dialekte sprechen, haben auch sie meist Schwierigkeiten, Hoch- oder Standardarabisch zu verstehen und zu sprechen.

Manche meiner Schüler/innen können schreiben, aber nicht sinnerfassend lesen, andere haben eine Aussprache, die dringend verbessert werden muss. Andere sprechen gut und verstehen vieles, können aber weder lesen noch schreiben. Gesamthaft ergibt sich, dass beinahe jedes Kind unterschiedliche Sprach- und Lesekompetenzen, unterschiedliche Kenntnisse, Voraussetzungen und Lernbedürfnisse hat. Meine erste Aufgabe ist es zu erkennen, welches der Stand der einzelnen Kinder ist und in welchen Bereichen sie gefördert werden sollen.

Auf diesem Hintergrund sind die pädagogischen Prinzipien der Individualisierung und der Selbstständigkeit sehr wichtig. Die Klasse als «homogene Gruppe» zu behandeln und allen den gleichen Lernstoff vorzusetzen, wäre absolut unmöglich; ohne Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts geht es nicht. Die Selbstständigkeit der Schüler/innen fördere ich, damit sie nicht nur lernen, alleine oder in Gruppen Aufgabenstellungen zu bewältigen, sondern auch ihre Fähigkeit entwickeln, sich über den eigenen Wissensstand und die eigenen Lernbedürfnisse Gedanken zu machen.

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die Kompetenzorientierung des Unterrichts. Für mich heisst das, dass ich vor einzelnen Lektionen oder Themenreihen genau überlege, welche sachlichen, sprachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen die Schüler/innen erwerben oder vertiefen sollen, und auf welche Weise ich anschliessend feststellen kann, ob dieser Kompetenzaufbau auch stattgefunden hat.

Ein Beispiel: Planung einer binnendifferenzierten Unterrichtseinheit für die Unterstufe; Thema Zusammenleben verschiedener Religionen

1. Einstieg: ich frage die Kinder, ob sie schon einmal in einer Kirche oder Moschee waren und lasse sie kurz darüber berichten. Ich erkläre ihnen, dass wir heute dieses Thema gemeinsam durchnehmen werden und sage ihnen, wie der Unterricht aussehen wird.

2. Erarbeitung: Wir sehen uns alle gemeinsam eine kurze Videosequenz zu Kirchen und Moscheen in arabischer Sprache an. Nachdem wir Verständnisprobleme geklärt haben, teile ich die Kinder in zwei Gruppen. Die Kinder, die des Lesens mächtig sind, bekommen einen Lückentext samt der fehlenden Wörter zum Ausschneiden und Einkleben. Wenn sie fertig sind, kommen sie zu mir. Ich bespreche mit ihnen, wie sie die Aufgabe gelöst haben, was sie gut können und wo sie sich bzw. ihre Kompetenzen noch verbessern könnten. Anschliessend bekommen sie das Bild einer Moschee oder Kirche zum Ausmalen. Die anderen Kinder lasse ich die Anfangsbuchstaben der Begriffe ‹Moschee› und ‹Kirche› auf Arabisch von der Tafel abschreiben und üben. Wenn sie fertig sind, zeigen sie mir ihre Arbeiten und erhalten ein Feedback. Sodann erhalten auch sie ein Bild zum Ausmalen.

3. Sicherungsphase: Anhand der ausgemalten Kirchen/Moscheen prüfe ich die im Video erwähnten Begriffe (Turm/Minarett, Geistliche etc.)

4. Abschluss: Wir thematisieren im Plenum, dass Arabersein nicht automatisch bedeutet, dass man Muslim ist, da viele Araber Christen sind, und dass ein respektvoller Umgang miteinander für ein harmonisches Zusammenleben wichtig ist.

3. Gaca Radetinać: Ein kleines Beispiel für Lernerorientierung und meine Rolle als Lerncoach

Gaca Radetinać stammt aus Bosnien. Sie lebt in Karlskrona (Schweden) und ist dort seit vielen Jahren als Muttersprache-Lehrerin für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch tätig.

In meinem Unterricht versuche ich, mich möglichst zurückzunehmen und die Schüler/innen so viel wie möglich selber aktiv werden zu lassen. Das geht auch bei relativ «konventionellen» Lektionen. Diese Art Unterricht kenne ich von meiner Ausbildung her nicht unbedingt. Sie ist aber die einzig mögliche, da die Schüler/innen von der schwedischen Schule her an diese Art zu arbeiten gewöhnt sind. Ich habe diese Art Unterricht und die veränderte Lehrer/innenrolle hier in Schweden kennengelernt, auch bei Gesprächen und Unterrichtsbesuchen bei schwedischen Kolleg/innen.

Thema der Lektion (Doppelstunde)

Die Kinderrechte

Klassenstufe

2.–6. Klasse (die älteren arbeiten an einem anderen Projekt); 14 Schüler/innen.

Hintergrund und Ziele

Ungeachtet ob man in einem Wohlfahrtsland wie Schweden oder in einem armen Land lebt, kommt es vor, dass es Kindern übel ergeht. Meistens kennen sie auch die UNICEF Kinderkonvention zu wenig. Jede Schule trägt die Verantwortung, die Kinder über ihre Rechte aufzuklären; in Schweden verlangt das sogar das Schulgesetz.

Als HSU-Lehrerin ist es wichtig, den Schüler/innen diese Informationen auch in ihrer Erstsprache zu vermitteln und sie mit ihnen zu diskutieren.

Material

- Ca. 20–30 Bilder (z. B. aus Zeitschriften oder aus dem Internet) von Kindern mit verschiedenen Gesichtsausdrücken: fröhlich, traurig, apathisch etc.
- Fünf Zettel mit Diskussionsimpulsen «beschreibt die Stimmung der Kinder auf euren Bildern mit je mindestens drei Adjektiven; überlegt euch, warum sich die Kinder so oder so fühlen; erfindet zu einem der Bilder eine kleine Geschichte, die den Gesichtsausdruck verstehen hilft!»).
- Kopien der wichtigsten Artikel der Kinderrechtskonvention, möglichst in einer vereinfachten Fassung (siehe Internet).

Ablauf der Lektion

1. Ich informiere die Klasse kurz über Thema und Ziel der Lektion.
2. Ich lege die 20–30 Bilder auf dem Boden aus, ein oder zwei Kinder helfen mir dabei.
3. Die Kinder bilden 2-er-Gruppen. Jedes Team sucht sich 2–3 Bilder aus und erhält ein Blatt mit Diskussionsimpulsen und dem Auftrag, nach zehn Minuten kurz zu berichten, was es herausgefunden hat. (Bei der Bildung der Teams schaue ich darauf, dass sprachlich schwächere Kinder mit einem sprachlich stärkeren Kind zusammenarbeiten).
4. Ca. 10 Min. Diskussion und Notieren in den Teams.
5. Ich bilde zwei Kreise, einen mit drei und einen mit vier Teams (= 14 Schüler/innen). In den beiden Kreisen zeigen sich die Teams ihre Bilder und was sie dazu herausgefunden haben. (Es ist nicht nötig, dass alle alles hören, deshalb zwei Kreise). Ich bleibe als Zuhörerin im Hintergrund.
6. Kurzer Input von mir zur Kinderrechtskonvention: Was ist das, seit wann gibt es sie, etc.
7. Jedes Kind erhält ein Blatt mit den Kinderrechten (http://unicef.se/barnkonventionen). Die Kinder bilden Dreiergruppen und suchen sich je drei Rechte aus, die sie diskutieren und dann den anderen vorstellen wollen (was verlangt dieses Recht, welche konkreten Beispiele fallen uns dazu ein etc.). Ich schaue, dass alle Rechte mindestens einmal behandelt werden.
8. Präsentationen im Plenum.
9. Ich weise auf die neue App «Alla Barns Rätt» (Alle Kinderrechte) hin und empfehle, sie zu Hause anzusehen. Ausblick: Nächste Woche diskutieren wir weitere Rechte.

5C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Überfliegen Sie das Kapitel 5 bitte noch einmal, nachdem Sie es gelesen haben, und überlegen/diskutieren Sie: Welche der dargestellten pädagogischen Prinzipien sind Ihnen schon von Ihrer Ausbildung her bekannt, welche sind Ihnen eher neu?

2. Was scheint Ihnen einfach bei den dargestellten Prinzipien und ihrer Umsetzung im Unterricht; was machen Sie bereits und wie machen Sie es?

3. Was scheint Ihnen kompliziert oder problematisch bei den dargestellten Prinzipien und ihrer Umsetzung im Unterricht; warum? Was wären mögliche Lösungen?

4. Inwiefern sind Sie selbst schon mit der Tatsache konfrontiert worden, dass Ihre Schüler/innen sich vom regulären Unterricht her an pädagogische oder didaktische Konzepte gewöhnt sind, die Sie selber in Ihrer Ausbildung vielleicht nicht so kennengelernt haben (Rollenverständnis Lehrer/in – Schüler/innen, Bedeutung des selbstständigen Lernens etc.). Wie sind Sie mit solchen Situationen umgegangen?

5. Finden und notieren oder diskutieren Sie bitte mit Bezug zu Ihrer eigenen Unterrichtspraxis mindestens drei konkrete Beispiele, bei denen eines oder mehrere der folgenden Prinzipien gut zum Zuge kamen: Lerner/innenorientierung, Förderorientierung, Kompetenzorientierung, neues Rollenverständnis, Stärkung von Selbstständigkeit, Individualisierung, Lebensweltbezug, Altersgemässheit.

6. Welchen Erziehungs- und Führungsstil vertreten Sie? Einen eher autoritären mit strikter Führung oder einen eher integrativen, demokratischen? Auf welche Art und Weise setzen Sie diesen Erziehungsstil konkret im Unterricht/in der Klassenführung (Classroom Management) um?

7. Welches sind die Stärken in Ihrem Führungs- und Rollenverhalten, die Sie beibehalten möchten; welche Kompetenzen und Strategien möchten Sie in diesem Bereich neu entwickeln?

8. Äussern Sie sich zu den drei Beiträgen im Praxisteil (5 B): Wie verhalten sich die Aussagen und unterrichtlichen Umsetzungen in diesem Teil zu Ihren eigenen Erfahrungen?

6 Kernpunkte der in den Einwanderungsländern aktuellen Didaktik und Methodik I: Adäquate Lehr- und Lernformen wählen

6A Hintergrundtext

Dora Luginbühl, Xavier Monn

1. Einführung

Weltanschauliche und kulturelle Werthaltungen, Vorstellungen von Unterrichtsqualität und Aspekte moderner Schulentwicklung manifestieren sich im methodischen und pädagogischen Handeln im Klassenzimmer. Förderorientierung, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung sowie Lebensweltbezug oder Altersgemässheit (vgl. Kap. 5) verlangen ein erweitertes Lehr- und Lernverständnis.

Zudem erfordert die heterogene Zusammensetzung der Schulklassen (aufgrund kultureller, sozialer und kognitiver Unterschiede), dass Lehrpersonen und Schulen differenzierende Unterrichtskonzepte entwickeln. Diese richten sich stärker als bisher an den unterschiedlichen Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler aus.

Die gewählten Massnahmen der inneren Differenzierung und des adaptiven Unterrichts zielen darauf, allen Schülerinnen und Schülern möglichst optimale Lernchancen und passgenaue Lernangebote zu bieten. Merkmale eines lernwirksamen Unterrichts sind dabei weder das Ignorieren der vorhandenen Unterschiede noch eine «radikale» Individualisierung, die für jede Schülerin und jeden Schüler ein eigenes Programm vorsieht.

Ein lernwirksamer Unterricht zeichnet sich vielmehr gerade auch im HSU durch einen bewussten, zielgerichteten und ausbalancierten Einsatz verschiedener Lehr- und Lernformen aus. Er passt Lernziele, Lerninhalte, Lernzeit sowie gegebenenfalls die Lernorte den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an und berücksichtigt verschiedene Anschauungs- und Arbeitsmittel. Die Lehrpersonen fördern mit passenden Aufgaben die Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler. Sie begleiten und beraten sie im Klassenverband, in Gruppen oder einzeln im Hinblick auf die nächsten Lernschritte. Eine Differenzierung ist sowohl in geführten als auch in offenen Unterrichtssequenzen möglich.

Für die angemessene Wahl von Unterrichts- und Lernformen sind folgende Aspekte zentral:

- Lernwirksamkeit bei den Schülerinnen und Schülern
- Adaptive und angepasste Methodenwahl
- Methodische Handlungskompetenz der Lehrperson

Sie werden in den folgenden Unterkapiteln entlang den Themen Lehren und Lernen in heterogenen Klassen, erweiterte Lehr- und Lernformen und Lernaufgaben dargestellt und auf den HSU hin reflektiert. Die teils sehr unterschiedlichen Kontextbedingungen des HSU sind unbedingt in die methodischen Überlegungen einzubeziehen. Der meist separierte Fachunterricht, welcher teilweise räumlich wie stundenplanmässig marginalisiert wird, kann teilweise nicht auf den gleichen methodischen Grundlagen aufbauen, wie der Regelunterricht in der Volksschule.

Die vorgelegte Übersicht folgt weitgehend der Broschüre «Lern- und Unterrichtsverständnis» (Amt für Volksschule Thurgau, 2013), die der Co-Autor Xavier Monn für das Amt für Volksschule Thurgau erarbeitet hat. Teile daraus wurden für diesen Text direkt übernommen.

2. Lehren und Lernen in heterogenen Klassen

Ein Unterricht, der sich an den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientiert, muss sich unter teilweise widersprüchlichen Voraussetzungen und Zielen entwickeln. Dadurch eröffnen sich verschiedene Spannungsfelder, wie sie das Würfelmodell in Abbildung 1 zeigt (aus Friedli Deuter 2013, S.27; basierend auf einem unveröffentlichten Skript von Eckhart und Berger). Dabei muss bezüglich der Wahl der Lerninhalte zwischen der Sachorientierung (z. B. Lernziele gemäss Lehrplan) und der Orientierung an den Entwicklungsständen der Kinder und Jugendlichen vermittelt werden. Zudem verlangt die Dimension der Differenzierung ein stetiges Ausbalancieren zwischen der Orientierung am Individuum und dem Bedürfnis nach gemeinsamen Lernerlebnissen (Gemeinsamkeitsorientierung). Ein weiteres Spannungsfeld eröffnet sich im Bereich der Vermittlung und der Steuerung des Unterrichts. Wo ist Schülerzentrierung lernfördernd und wo allenfalls eher ein direktiver Unterricht, in welchem die Lehrperson den Lernprozess steuert?

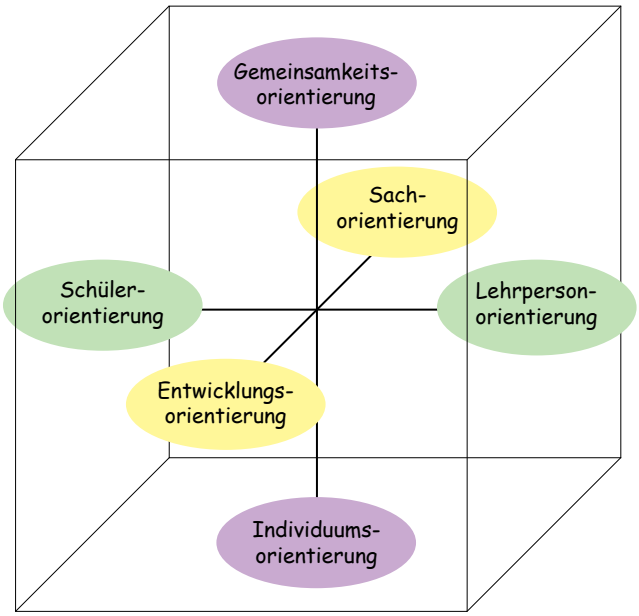


Abbildung 1:

Spannungsfelder im Unterricht nach Friedli Deuter (2013, S. 27)

Ein Unterricht mit heterogenen Lerngruppen geht demnach nicht von einem Entweder-oder-Prinzip, sondern von einem Sowohl-als-auch-Prinzip aus. Gefordert ist ein stetes, situatives und zielgerichtetes Ausbalancieren der Gegensätze entlang der genannten Grundlinien.

Für Lehrpersonen ist dies eine Herausforderung: «Das Bewegen in solchen unterrichtlichen Spannungsfeldern kann verunsichern. Es eröffnet aber auch unterrichtliche Spielräume, kann ermutigen zum Kennenlernen und Erproben verschiedener, sich ergänzender Ansätze. Dies darf nicht in eine Beliebigkeit […] münden, sondern verlangt eine reflexive Praxis, in der Unterricht so weiter entwickelt wird, dass er den vielfältigen Lern- und Leistungsvoraussetzungen in der Schulklasse gerechter werden kann» (Eckhart 2008, S. 107).

Meyer (2011) spricht in diesem Zusammenhang auch von «Balancierungsaufgaben» der Lehrpersonen und macht dazu bezüglich des Gütekriteriums «Methodenvielfalt» folgende Anregungen:

- Das persönliche Methodenrepertoire analysieren und schrittweise erweitern
- Lehrgänge, Projekt- und Freiarbeit ausbalancieren
- Plenums-, Gruppenunterricht und Einzelarbeit ausbalancieren
- Systematische Arbeit am Methodenrepertoire der Schülerinnen und Schüler (kein isoliertes Methodentraining, sondern integriert in die Arbeit an inhaltlichen Aufgabenstellungen)
- Formen des Kooperativen Lernens in den Unterricht einbauen
- Lernstandserfassungen einplanen und entsprechende Instrumente suchen oder entwickeln

Zu den allgemein geltenden Anregungen werden den HSU-Lehrpersonen noch für ihre Situation spezifische Balancierungsaufgaben zugemutet:

- Balancieren zwischen dem Lehr-/Lernverständnis des Einwanderungslandes und demjenigen der eigenen Herkunftskultur
- Vermitteln der Erstsprachen, die oft Minderheitssprachen mit ‹geringem Status› in der Einwanderungsgesellschaft sind
- Zeitlich kleine Unterrichtsgefässe, die nicht zum obligatorischen Unterricht gehören.

Nebst diesen anspruchsvollen Balancierungsaufgaben kann der HSU auf eine Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuchs und vermutlich auf grosse familiäre Unterstützung zählen (vgl. auch Kap. 2).

Als Orientierungs- und Reflexionshilfe zur konkreten Auseinandersetzung mit den Dimensionen des Würfelmodells eignen sich gut die folgenden Fragen, die in Bezug zum eigenen Unterricht reflektiert und diskutiert werden können:

Individuumsorientierung – Gemeinsamkeitsorientierung (Dimension Differenzierung)

- Bestehen differenzierende Arbeitsformen (Planarbeit, Werkstattangebote beziehungsweise Stationenarbeit etc.)?
- Welche Bedeutung hat der Lerninhalt für die einzelnen Schülerinnen und Schüler (Lebensweltbezug, Vgl. Kap. 5 sowie 6 B, Beispiel 1)?
- Werden Gruppenbildungen bewusst gestaltet (Geschlecht, Leistung, Alter, Interesse)?
- In welchen Situationen wird Kooperation initiiert, geübt und gelebt?
- Wie werden Konflikte gelöst? Interkulturelles Konflikttraining als Bestandteil des HSU
- Bestehen gemeinschaftsfördernde Formen (Rituale, Projekte, Klassenrat...)?
- …

Entwicklungsorientierung – Sachorientierung (Dimension Lerninhalte)

- Kann zwischen Kernstoff und Zusatzstoff differenziert werden?
- Werden die Lerninhalte und Lernziele so differenziert, dass auf verschiedenen Lernstufen und Schwierigkeitsgraden gearbeitet werden kann? (Vgl. 6 B, Beispiel 2)
- Stehen verschiedene Hilfsmittel und das Lernen unterstützende Veranschaulichungen zur Verfügung?
- Gibt es Instrumente, um den Lern- und Entwicklungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler in ihrer Erst- oder Familiensprache zu erfassen?
- Werden Lerngruppen auf unterschiedlichen Niveaus gebildet?
- …

Schülerorientierung – Lehrpersonorientierung (Dimension Vermittlung)

- Werden die Lehr- und Lernformen variiert?
- Wie werden die Schülerinnen und Schüler zu einem selbstgesteuerten Lernen angeleitet?
- Wie ist die Lernumgebung strukturiert?
- Welche Hilfsangebote gibt es?
- Wie werden die Lernprozesse begleitet und dokumentiert (z. B. Portfolios)?
- Wie werden die Übungssequenzen gestaltet?
- Wie werden die schwächeren Schülerinnen und Schüler angeleitet und begleitet?
- Gibt es ein Tutor/innen-System (Lernpartnerschaften, Tandems)?
- Welche Regeln, Abmachungen und Grenzen sorgen für ein gutes Arbeitsklima?
- …

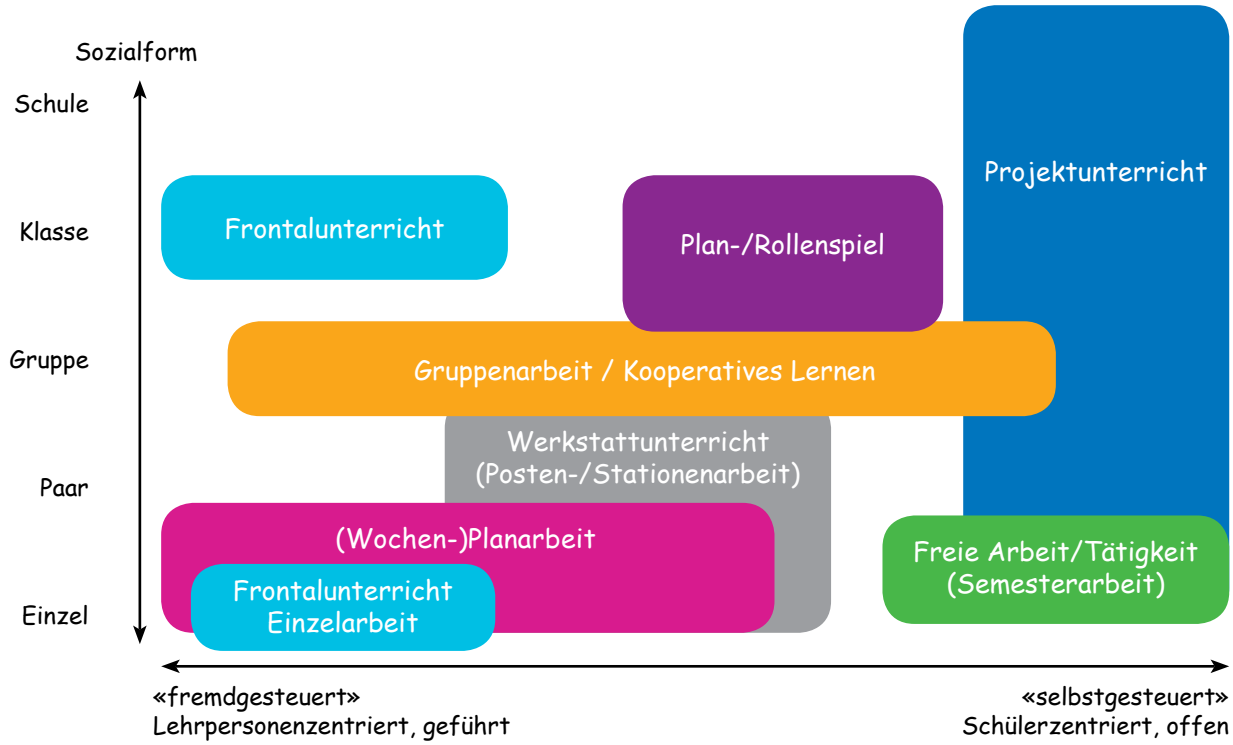
Je nachdem, wo sich die Lehrperson in den skizzierten Dimensionen des Würfelmodells bewegt, verändert sich auch ihre Rolle im Lehr- und Lernprozess. Je nach eigenem Rollenverständnis erfolgt wiederum die Wahl der Unterrichtsformen.

3. Erweiterte Lehr- und Lernformen

Lehren im Sinne von Vorzeigen, Erklären, Aufgaben- und Fragenstellen ist, wie oben aufgezeigt, immer noch wichtig, doch zunehmend rückt das selbstgesteuerte Lernen in den Vordergrund. Die Abbildung 2 visualisiert einige in der Praxis oft verwendete Unterrichtsformen gemäss ihrer Sozialform und der Unterrichtssteuerung. Die unterschiedlichen methodischen Ansätze, die heute in der Volksschule anzutreffen sind, werden einerseits auf der Achse «Sozialform» (von der Einzelarbeit bis hin zu Arbeiten mit der ganzen Schule) und andererseits zwischen den Polen «fremdgesteuert» (geführte, lehrpersonenzentrierte Unterrichtsformen) und «selbstgesteuert» (offene, schülerzentrierte Unterrichtsformen) verortet.

Abbildung 2:

Einige verbreitete Lehr- und Lernformen (aus: Amt für Volksschule 2013:9; basierend auf einem unveröffentlichten Skript von Keller, 2009)



Bei der Achse «fremdgesteuert – selbstgesteuert» ist Vorsicht geboten. Bezeichnungen wie «lehrpersonenzentriert / geführt» und «schülerzentriert / offen» sind sehr allgemeine Umschreibungen von Unterricht, die sich auf die Steuerung durch die Lehrperson beziehen. Sie verleiten gerne zu Polarisierung. Offene Lernsituationen sind geführten Unterrichtssequenzen als solche weder über- noch unterlegen. Der Grad an Offenheit bzw. Führung ist nicht entscheidend für die Qualität von Unterricht. Geführte Unterrichtssequenzen können sehr wohl offene und kognitiv anregende Aufgabenstellungen beinhalten. Bei offenen Lernsituationen, in welchen Schülerinnen und Schüler z. B. Reihenfolge, Dauer und Sozialform bestimmen, können die Angebote wiederum sehr eingeengt sein, indem Bearbeitungswege vorgegeben und Aufgaben mit einem einzigen richtigen Ergebnis gelöst werden.

Dies ist für den HSU von Bedeutung. Lehrpersonen, die sich von ihrer Ausbildung her eher an einem fremdgesteuerten Frontalunterricht orientieren, können ihr methodisches Repertoire sehr wohl vorsichtig und kleinschrittig erweitern. Als zentrales Ziel sollte immer das wirksame Lernen im Mittelpunkt der Unterrichtsvorbereitung und -reflexion stehen. Dabei ist stets zu beachten: Je offener der Unterricht, umso wichtiger ist eine klare Strukturierung. Die Lern-Systematik in offenen Unterrichtsformen ist nicht kleinschrittig und folgt nicht einem linearen Vorgehen. Viel eher findet das Lernen in einem Erfahrungsraum statt. In diesem Raum sind verschiedene Wege möglich. Bestimmte Koordinaten geben Orientierung und helfen, ein angestrebtes Lernziel zu verfolgen.

4. Verschiedene Lehr- und Lernformen im Überblick

Keine der Lehr- bzw. Lernformen kann alles leisten. Jede hat Vor- und Nachteile und ist für spezielle Zielsetzungen und Lerninhalte besonders geeignet. Die folgende, unvollständige Zusammenstellung soll einen Überblick geben, wobei der Schwerpunkt auf die sogenannt erweiterten Lehr- und Lernformen gelegt wird. Eine Vielfalt von methodischen Variationen dieser Grundformen werden kurz und anschaulich im Buch «Methodenprofi» (Assmann, 2013) dargelegt.

Frontalunterricht ist meist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht. Die Lehrperson steuert und kontrolliert die gemeinsam arbeitende Klasse. Dazu gehören auch Phasen der Einzelarbeit.	
Wesentliche Merkpunkte	• erarbeitete Inhalte festhalten • Ziele transparent machen • Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten einstreuen ermöglicht Differenzierung • ausreichende Anschauung berücksichtigen
Beispiele für den Unterrichtseinsatz	• Überblick geben • Vermittlung grundlegender Sachinformationen, die für weitere fachliche Lernschritte unabdingbar sind
Beachten für HSU	Gut ist, wenn immer wieder kurze Sequenzen (5–15') von Einzel- bzw. Partnerarbeiten eingestreut werden, die z. B. Aufgabenstellungen beinhalten, welche nach Leistungsniveaus unterschiedlich gelöst werden.

Werkstattunterricht (Posten-/Stationenarbeit) besagt, dass im Schulzimmer oder an verschiedenen Orten Arbeitsposten resp. «Stationen» eingerichtet sind, an denen die Schülerinnen und Schüler Lern- und Arbeitsaufträge nach mehr oder weniger freier Wahl selbstständig bearbeiten. Lern- und Arbeitsaufträge werden individuell in der Abfolge gewählt und nach Interesse gelöst. Die dazu gehörigen Unterlagen und Materialien sind vorgängig von der Lehrperson bereitgelegt worden.	
Wesentliche Merkpunkte	• klare, transparente Ziele • einfache, verständliche und kurze Arbeitsaufträge, welche selbstständig lösbar sind • Verschiedene Lernmaterialien, welche verschiedene Lernkanäle ansprechen • angepasste Lernbegleitung durch Lehrperson • Gemeinschaftsbildung beachten. Bei längeren Arbeitsphasen in Werkstätten Austauschphasen in der Klasse organisieren oder Gruppenaufträge bereitstellen
Beispiele für den Unterrichtseinsatz	• fördert Selbstständigkeit und Eigenverantwortung • ermöglicht Differenzierung • Erfahrungswerkstatt: Selbstständiges Entdecken und Erfahren von Lerninhalten (z. B. 6 B, Beispiel 2) • Übungswerkstatt (z. B. Wortschatz erweitern)
Beachten für HSU	• Postenarbeit oder Stationenarbeit in kleinerem Umfang (2–6 Lektionen) eignet sich gut z. B. nach einer kurzen Einführung in die Grundlagen eines Themas. • Erfahrungswerkstatt: Zu einem Thema werden unterschiedliche Lernangebote aufgelegt, welche nach individuellem Lernstand und Interesse bearbeitet werden können.

Planarbeit (Wochenplan oder Tagesplan) Im Planunterricht erhalten die Lernenden in Form eines Plans schriftliche Aufträge aus verschiedenen Fachbereichen, die sie im Laufe einer vorgegebenen Zeitspanne (z. B. Halbtag, Tag oder Woche) in den dafür zur Verfügung stehenden Lektionen bearbeiten. Für einen Fachunterricht wäre auch Planarbeit über wenige Lektionen denkbar.	
Wesentliche Merkpunkte	• verschiedene Lernkanäle berücksichtigen • Pflichtanteil und Zusatzaufgaben festlegen • klare Zielsetzung • Plan/Heft zum Planen und Eintragen der erledigten Arbeiten • Reflexion/Lerngespräch über das Lern- und Arbeitsverhalten
Beispiele für den Unterrichtseinsatz	• fördert Selbstständigkeit und Eigenverantwortung • ermöglicht Differenzierung • individuelle Schwierigkeiten aufarbeiten (z. B. Rechtschreibetraining) • Übungs- und Gestaltungsaufgaben aufnehmen • auch den musischen Bereich berücksichtigen
Beachten für HSU	Planarbeit ist im HSU nur in Mini-Zeitfenstern möglich. Sie kann aber zur individuellen Vertiefung eines Themas hilfreich sein. Nach einer Einführung könnten für eine Unterrichtseinheit auf die Lernbedürfnisse abgestimmte ‹Kurzpläne› erstellt werden, welche ausreichend Aufgaben enthalten, so dass die Kinder eine Auswahl haben und diese selbstständig bearbeiten können. Dies ermöglicht der Lehrperson, während der Lektionen mit den Kindern einzeln zu arbeiten oder ins Gespräch zu kommen.

Gruppenarbeit / Kooperatives Lernen bezeichnet Lernarrangements wie Partner- und Gruppenarbeiten, um eine gemeinsame Lösung eines Problems oder ein gemeinsam geteiltes Verständnis einer Situation zu entwickeln.	
Wesentliche Merkpunkte	• strukturierte Gruppenaufträge mit Rollen und Rollenwechsel • Formen des «cooperative learning» (nach dem Prinzip «think, pair, share», d.h. Arbeit in den drei Phasen 1. Individuelles Nachdenken, 2. Bildung von Zweiergruppen, Diskussion, 3. Präsentation und Diskussion der Ergebnisse in der Klasse) • Lernen durch Lehren
Beispiele für den Unterrichtseinsatz	• Partnerarbeit, Gruppenarbeit • Lerntandems oder Lernpartnerschaften Gruppenpuzzle (vgl. 6 B, Beispiel 1) Expertensysteme; Schreibkonferenz etc. Auch den musischen Bereich berücksichtigen!
Beachten für HSU	Alle Formen von Paar- und Gruppenarbeiten bis hin zum Gruppenpuzzle (vgl. 6 B, Beispiel 1) oder weitere Formen des kooperativen Lernens sind sehr gut im HSU einsetzbar.

Im **Projektunterricht** bearbeitet eine Gruppe ein gemeinsames Ziel (Aufgabe, Endprodukt). Sie plant das Vorgehen und arbeitet handlungsorientiert auf das Ziel zu. Es sind auch individuelle Projektarbeiten möglich.	
Wesentliche Merkpunkte	• Themenfindung, Zielsetzung mit den Beteiligten • angepasste Lernbegleitung durch Lehrperson • Reflexion der Arbeit und des Prozesses
Beispiele für den Unterrichts-einsatz	• eine Schulreise, eine Exkursion gemeinsam planen • eine Ausstellung gemeinsam entwickeln
Beachten für HSU	Ausgedehntere Projekte, die sich in der Volksschule über eine ganze Unterrichtswoche dehnen können, sind im HSU vermutlich schwieriger zu realisieren. Das 2. Beispiel unter 6 B ist in der Grundanlage aber auch als projektartiger Unterricht angelegt. Kleinere Projekte sind durchaus realisierbar.

Freie Arbeit / freie Tätigkeit Lernende gehen für einen bestimmten Zeitraum (eine halbe Stunde pro Woche bis zur längerfristigen Semesterarbeit) eigenen Interessen und Fragestellungen nach, machen dabei neue Erfahrungen und erwerben vertieftes Wissen.	
Wesentliche Merkpunkte	• Bei der Einführung Ideenliste mit Möglichkeiten anbieten (Anregung, Entscheidungshilfe) • anregende Lernumgebung mit verschiedenen Materialien • angepasste Lernbegleitung durch Lehrperson • Austausch der Ergebnisse (Produkte)
Beispiele für den Unterrichts-einsatz	• selbstgestellten Fragestellungen nachgehen • Gestaltungsarbeiten (Bilder, Plakate, Fotos, Modelle etc. zu einer thematischen Sequenz erstellen, suchen etc.) • z. B. Semester-/Projektarbeit in der Sekundarschule
Beachten für HSU	Diese Unterrichtsform wird im HSU angesichts der beschränkten Zeit nur in Ausnahmefällen zum Zug kommen. Sie lässt sich aber gut mit den Formen Werkstatt- und Projektarbeit kombinieren, was angesichts ihres attraktiven Charakters auch ein- bis zweimal pro Jahr gemacht werden soll. Dies kann entweder in Form wirklich frei gewählter Aktivität (z. B. zum Thema «aus dem Leben unserer Grosseltern») geschehen, oder in Form eines «Lernbüffets», bei dem die Lehrperson ein Angebot von Lerngelegenheiten mit Lernspielen, Büchern, Computer, Druckerzeugnissen als offenes Selbstbedienungsangebot zur Verfügung stellt.

In **Rollenspielen** spielen Lernende vorgegebene oder selbstbestimmte Situationen.	
Wesentliche Merkpunkte	• klare Rollenanweisungen • Gelegenheit zur Vorbereitung der Rolle • Besprechung des Spiels
Beispiele für den Unterrichtseinsatz	• Spielen von Problem- und Konfliktsituationen (inkl. Lösungsansätze) • sich in eine andere Rolle versetzen (z. B. Person aus der Geschichte) • Nachspielen von gelesenen Texten, Vertiefung des Leseverständnisses
Beachten für HSU	Sehr geeignet für den HSU in sämtlichen Klassen. Eventuell kann und soll eine Niveaudifferenzierung und Hilfestellung durch Rollenanweisungen erreicht werden. Rollen können auch von Schülern und Schülerinnen ausformuliert werden.

In **Planspielen** wird die Wirklichkeit anhand bestimmter Situationen und Rollen nachgespielt.	
Wesentliche Merkpunkte	• klare Situationsvorgabe • klare Rollenbeschriebe • Reflexion über den Spielverlauf (inhaltlich, persönlich)
Beispiele für den Unterrichtseinsatz	• Simulation von Wirklichkeit (z. B. Einrichten eines Migrant/-innenparlaments in der politischen Gemeinde)
Beachten für HSU	• Wird erst ab 8. Schuljahr empfohlen • Erfordert viel Vorbereitung für Rollenbeschriebe, welche im Umfeld gesucht oder selber geschrieben werden müssten.

Schüler und Schülerinnen können sich durch eine sinnvoll angemessene Variation von methodischen Zugängen motivieren lassen. Nebst den neuen Lernformen motivieren heute auch die neuen Medien, die neue Möglichkeiten für Wissenserwerb und niveauangepasste Aufträge ermöglichen (vgl. 6 B, Beispiel 2, Internetrecherche).

Es kann jedoch leicht passieren, dass zwar methodisch vielfältig gearbeitet wird, ohne dass aber wirklich tiefgründiges und nachhaltiges Lernen erreicht wird. Wirksames Lernen erfordert vor allem anregende, die Schülerinnen und Schüler motivierende und herausfordernde Lernaufgaben.

5. Qualitativ hochstehende Lernaufgaben

Entscheidend ist letztlich nicht die auf den ersten Blick sichtbare Aktivität, sondern die meist weniger offensichtliche Qualität der Aufgabenstellungen und die individuelle Anregung und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Diese Erkenntnis wird durch eine neuere Untersuchung von John Hattie (2009) gestützt. In einer aufwändigen Auswertung von internationalen Wirksamkeitsstudien konnte er aufzeigen, dass – nebst den Schülerfaktoren, welche die Hälfte der Leistungsunterschiede erklären – den Lehrpersonen bzw. der Qualität ihres Unterrichts die grösste Bedeutung für erfolgreiches Lernen zukommt (30%). Sichtbare Strukturen wie methodische Arrangements sind weniger wichtig als häufig angenommen. Entscheidender ist der Anregungsgehalt der Lernaufgaben, welche von der Lehrperson passgenau in die methodische Struktur eingebettet werden (vgl. hierzu auch Kap. 3).

Reusser (2009) unterscheidet in diesem Zusammenhang die Oberflächenstruktur des Unterrichts von einer Tiefenstruktur. Unter Oberflächenstruktur versteht man die sichtbaren Merkmale von Unterricht, also z. B. das beobachtbare methodische Handeln, bzw. die gewählten methodischen Lehr- und Lernformen. Die Tiefenstruktur hingegen zielt auf Verstehen und nachhaltiges Lernen ab, welche sich zwar auf methodisches Handeln beziehen, aber nicht in jedem Fall unmittelbar beobachtbar sind. Welche Zusammenhänge zwischen Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur bestehen, ist noch nicht vollständig geklärt. Wir können aber davon ausgehen, dass eine Erweiterung der Lernformen hilfreich für eigenständige und nachhaltige Lernprozesse ist. Der Formulierung und Kreation von guten Lernaufgaben ist daher in jeder Unterrichtsform besondere Beachtung zu schenken.

In diesem Zusammenhang kommt guten Lernaufgaben eine zentrale Bedeutung zu. Sie erfüllen im Idealfall folgende Kriterien (Reusser, 2013):

- Sie thematisieren das Wesentliche eines Fachbereiches und ermöglichen den Aufbau von fachspezifischem Wissen.
- Sie sind in sinnstiftende Kontexte eingebunden, haben einen hohen Alltagsbezug und wecken die Neugier (vgl. Kap. 5).
- Sie ermöglichen und fördern die selbstständige Konstruktion und Anwendung von Wissen.
- Sie motivieren dazu, sich auf einen Lerninhalt einzulassen und laden ein, vertieft zu verstehen.
- Sie erlauben, Problemlöse- und Lernstrategien zu trainieren.
- Sie lassen sich auf unterschiedlichen Niveaus lösen und eignen sich daher für schwächere und starke Schülerinnen und Schüler.
- Sie erlauben vielfältige Zugänge, Denk- und Lernwege.
- Sie schaffen die Voraussetzung, Lernerfolg durch erfolgreiches Bearbeiten zu erleben.

6. Fazit

Viele Kinder und Jugendliche bringen vom regulären Unterricht her Erfahrungen mit erweiterten Lernformen in den HSU mit. Daher lohnt es sich für die HSU-Lehrpersonen sicher, ihr methodisches Handlungsrepertoire zu erweitern. Dies hilft, den HSU und den regulären Unterricht näher aneinanderzurücken und eine Brücke zwischen den beiden Schultypen zu schlagen.

Dabei darf aber nie vergessen gehen, dass die Methode oder Lernform als solche noch kein wirksames Lernen bewirkt. Aufgabenstellungen können meist in verschiedenen Lernformen so formuliert werden, dass sie individualisierte und vertiefte Lernprozesse anregen. Nebst der Methodenvielfalt ist daher vorrangig auf die jeweilige ziel- und inhaltsspezifische Angemessenheit des methodischen Vorgehens und auf die Qualität der Lernaufgaben zu achten. Die beiden Unterrichtsbeispiele in Kap. 6 B konkretisieren dies und veranschaulichen ein mögliches Vorgehen im HSU mit erweiterten Lehr- und Lernformen.

Literaturhinweise

Amt für Volksschule (Hrsg.); (2013): Lern- und Unterrichtsverständnis. Entwicklungen im Überblick. Frauenfeld. (Downloadbar unter www.av.tg.ch →Themen/Dokumente → Lern- und Unterrichtsverständnis).

Assmann, Konstanze (2013): Methodenprofi. Kooperatives Lernen. Oberursel: Finken.

Eckhart, Michael (2008): Zwischen Programmatik und Bewährung – Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. In: Aregger, K. & Waibel, E.M. (Hrsg.; 2008): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg: Brigg; S.77–110.

Friedli Deuter, Beatrice (2013): Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen. Bern: Haupt.

Hattie, John A.C. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievment. Oxon: Routledge.

Keller, Martin (2009): Heutige Lehr- und Lernformen – oder: Vom Lehren zum Lernen. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Unveröffentlicht.

Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

Reusser, Kurt (2009): Unterricht. In: Andresen, S. (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz; S. 881–896.

Reusser, Kurt (2013): Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. Profil 3/2013. Bern: Schulverlag.

6B Praxisteil

(Vergleiche zum Thema «Adäquate Lehr- und Lernformen wählen» auch die Unterrichtsplanungen in den Kapiteln 4 B, 5 B, 7 B, 8 B, 9 B, 10 B, 11 B, 12 B!)

1. Kemail Çallaku: Einsatz verschiedener Unterrichts- und Sozialformen in einer Doppellektion zum Thema «Freundschaft, Vorurteile, Zusammenleben», Klassen 5–10.

Kemail Çallaku stammt aus Kosovo/Kosova. Er lebt seit 22 Jahren in Deutschland (Arnsberg, Nordrhein-Westfalen) und ist seit 17 Jahren als HSU-Lehrer für Albanisch tätig.

Vorbemerkungen

Kontext der Doppellektion ist die Arbeit am Thema «(Zusammen-)Leben in der Schule».

Die Lerngruppe umfasst 15 Mädchen und 11 Jungen der Klassen 5–10. Die Schüler/innen besuchen den HSU freiwillig und sind motiviert, auch wenn er in der 7. und 8. Stunde des Schultags stattfindet. Das Leistungsniveau der Schüler/innen ist sehr heterogen.

Das Thema der Lektion steht in engem Bezug zur Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler/innen. Es eignet sich gut für die Behandlung in kommunikativen Lernformen. Vor allem möchte ich die Unterrichtsform «Expertengruppe» ausprobieren, bei der zuerst verschiedene Schülergruppen je einen Themenaspekt diskutieren und dann in neuen, gemischten Gruppen ihre Erkenntnisse austauschen.

Ziele

- Inhaltlich: Die Schüler/innen sollen Erfahrungen zu Zusammenleben und Freundschaft sowie zu Vorurteilen, Problemen und deren Lösungen sammeln, diskutieren und in Bezug zu ihrer eigenen Lebensrealität stellen.
- Sozial: Durch das Thema an sich, vor allem aber auch durch die Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen sollen sie lernen, aufeinander einzugehen und sich zu unterstützen.
- Sprachlich: Die eigenen Überlegungen zu recht anspruchsvollen Themen mündlich und z. T. auch schriftlich formulieren können.
- Bezogen auf Lernverhalten und -techniken: Die Schüler/innen sollen mit verschiedenen Lerntechniken und -formen vertraut werden.

Material

Lesetext «Ani pianistja» (Ani, die Pianistin), Text plus Arbeitsblatt mit Fragen und Impulsen dazu (aus: Gjuha shqipe, Bd. 4, vgl. http://issuu.com/e-ucebnici/docs/gjuha_4_maq_ok/27).

Ablauf der Doppelstunde

Zeit	Inhalt	Lehr-/Lernform
5'	Begrüssung, Einstieg: Information zum Thema der Doppellektion: Freundschaft, Vorurteile, Zusammenleben.	• Input/informativer Einstieg
15'	Vorbereitung eines Klassengesprächs: Die S teilen sich in drei Gruppen, von denen jede einen der folgenden Impulse diskutiert und dazu für eine Kurzpräsentation (5') ein «Plakat» (A3) mit Stichworten vorbereitet: a) Was bedeutet Freundschaft für mich? (Vertiefung/Zusatz: Wie wäre ein Leben ohne Freundschaften?) b) Wo und wie bin ich schon mit Vorurteilen konfrontiert worden? (Vertiefung/Zusatz: Gibt es Gruppen, denen gegenüber ich selber Vorurteile habe; warum?) c) Wo sehen wir die Vor- und Nachteile des Zusammenlebens von Menschen aus verschiedenen Kulturen?	• Gruppenarbeit *) (Diskussion, Konsens finden, «Plakat» gestalten) *) Bei grossen Klassen können gut auch zwei Gruppen pro Impuls gebildet werden!
30'	Die drei Gruppen präsentieren der Reihe nach ihre Überlegungen und «Plakate» (je 5'); nach jeder Präsentation ca. 4' Zeit für Fragen oder Kommentare. Am Schluss evtl. kurze Zusammenfassung.	• Gruppenpräsentation • Klassengespräch
Pause		
25'	Bildung von drei «Expertengruppen» mit je 2–3 Schüler/innen aus den obigen Gruppen a), b) und c). Auftrag: 1. Einzelarbeit (5'): Macht euch einzeln Gedanken zur Frage: Wie hängen die Themen «Freundschaft», «Vorurteile», und «Zusammenleben», zusammen? Macht euch Notizen. 2. Diskutiert in der Gruppe eure Überlegungen. Versucht sie in wenigen Sätzen zusammenzufassen; verfasst gemeinsam einen kurzen Text hierzu und schreibt diesen gross auf ein A3-Blatt. Findet einen passenden Titel dazu.	• Einzelarbeit • Diskussion in drei «Expertengruppen»*) • Gemeinsame Textredaktion *) Bei grossen Klassen können gut auch sechs Expertengruppen gebildet werden!
15'	Jede Gruppe präsentiert kurz ihren Text, die anderen Schüler/innen können Fragen stellen oder einen Kommentar abgeben.	• Gruppenpräsentationen • Klassengespräch
10'	Die drei Texte werden nebeneinander aufgehängt. Die Lehrperson gibt folgenden Impuls für eine Schlussdiskussion: Gilt das, was ihr geschrieben habt, speziell für eure Situation hier in der neuen Heimat, oder würde es ähnlich auch im Herkunftsland gelten? - Zuerst 2', um sich alleine oder zu zweit Gedanken zu machen, dann - Diskussion im Plenum (kann evtl. nächstes Mal fortgesetzt werden.) Hausaufgaben: Haltet eure Gedanken zu diesem Impuls schriftlich fest; bringt einen Text von ½–1 Seite mit.	• Individuelle Reflexion • Klassengespräch

2. Sakine Koç: Arbeit mit verschiedenen Lehr-/Lernformen in einer Unterrichtseinheit zum Thema «Fest- und Feiertage»

Sakine Koç stammt aus der Türkei. Sie lebt seit fünf Jahren in Zürich und ist hier ebenso lange als HSU-Lehrerin tätig.

Vorbemerkung

Feiertage haben in der türkischen Kultur eine lange Tradition. Die meisten türkischen Feiertage (Türk Bayramları) erinnern an wichtige Ereignisse auf nationaler Ebene. Am 23. April zum Beispiel feiern wir den Tag der Nationalen Souveränität und des Kindes. Im türkischen HSU-Unterricht feiern wir dieses Fest auch in der Schweiz jedes Jahr im Frühling. Religiöse Fest- und Feiertage sind nicht Thema dieser Einheit; sie werden separat behandelt.

Beim Thema Feste und Feiern sind sowohl die eigenen Erfahrungen der Schüler/innen in der türkischen und schweizerischen Kultur wie auch Hintergrundinformationen zu den Feiertagen in beiden Kulturen wichtig. Das Thema eignet sich damit sehr gut für den Einsatz verschiedener Lehr- und Lernformen und für einen interkulturellen Ansatz.

Organisatorisches, Dauer: Die Unterrichtseinheit besteht aus 5 ½ Lektionen, verteilt auf drei Wochen. In der ersten Woche erhalten die Schüler/innen in der letzten halben Stunde den «Forschungs-Auftrag» und organisieren sich; in der zweiten Woche werden beide Lektionen für die Arbeit an den Präsentationen zum Thema «Feste und Feiertage» eingesetzt, in der dritten Woche werden die Präsentationen gehalten und evaluiert.

Ziele

- Inhaltlich: Die Schüler/innen vertiefen ihr Hintergrundwissen zu Fest- und Feiertagen in der türkischen und schweizerischen Kultur. Sie vergleichen die Anlässe in den beiden Kulturen und tauschen ihre Gedanken über Ähnlichkeiten und Unterschiede aus, wodurch sie ihre interkulturelle Kompetenz erweitern.

- Sprachlich: Die Schüler/innen vertiefen ihre Kompetenzen im mündlichen und schriftlichen Bereich (Lesen und Schreiben, Auftrittskompetenz). Sie werden für Fragen des Sprachvergleichs und der Übersetzung (Namen von Festen und Feiertagen) sensibilisiert. Sie bauen ihre Medienkompetenz aus (Internetrecherchen).

- Sozial und bezüglich ihres Lernens: Durch den bewussten Einsatz verschiedener Lehr-/Lernformen erweitern die Schüler/innen ihre Selbstständigkeit wie auch ihr Spektrum an Kooperationsformen und an Strategien des Wissenserwerbs. Überdies wird ihre Motivation hoch gehalten.

Material

Die Lehrperson muss sich vorgängig über die Feste und Feiertage in der Türkei und in der Schweiz (inkl. lokaler und kantonaler Feste!) informiert haben und wissen, wo die entsprechenden Informationen für die Schüler/innen zu finden sind (v. a. Links im Internet).

Die Lehrperson muss sicherstellen, dass alle Schüler/innen Zugang zu einem Computer mit Internet haben, um ihre Recherchen durchzuführen.

Für die «Forschungen» zwischen erster und zweiter Woche müssen Arbeitsblätter mit klaren Aufträgen vorbereitet sein. Diese Blätter sind auf drei Anspruchsniveaus vorzubereiten.

Ablauf

Zeit	Inhalt	Lehr-/Lernform
Woche 1, letzte halbe Stunde		
30'	Die LP kündigt das Forschungsprojekt «Fest- und Feiertage in der Türkei und in der Schweiz» an. Sie betont den Vorteil der Ressourcen aus zwei Kulturen und Sprachen. Sie erläutert die Aufträge für die Recherchen, die auf nächste Woche zu machen sind und sagt genau, was die Schüler/innen mitbringen sollen (Infos, Bilder etc. zu je einem türkischen und einem schweizerischen Fest- und Feiertag). Die Aufträge werden in drei Anspruchsniveaus schriftlich abgegeben. Klärung von Fragen und Organisatorischem (Bildung von Zweierteams, Computerzugang, Strategien der Internetrecherche etc.).	• Input der Lehrperson • Diskussion zur Klärung von Fragen und zur Organisation der Arbeit
Zeit zwischen Woche 1 und 2		
	Die Schüler/innen recherchieren gemäss den Aufträgen alleine oder in Zweierteams zu türkischen und schweizerischen Fest- und Feiertagen.	• Selbstständige Arbeit/Recherche, Nutzung von Internet und anderen Quellen.
Woche 2, Doppellektion		
15'	Die Schüler/innen berichten von ihren Recherchen: was ging gut, wo gab es Probleme, was ist noch zu tun? Erste gegenseitige Feedbacks und Ratschläge/Lerntipps.	• Kurzberichte, Diskussion, Feedbacks
15'	Aufträge: a) Die gesammelten Informationen zu türkischen und schweizerischen Fest- und Feiertagen für eine kurze Präsentation vorbereiten (Vortrag von ca. 5', mit Plakat A3 oder A2 mit Bildern und Text). b) dazu ein Arbeitsblatt oder Quiz mit 3–4 Fragen oder Aufträgen vorbereiten. Gemeinsam diskutieren, welche Kriterien Vortrag und Arbeitsblatt erfüllen sollen (altersspezifisch unterschiedliche Ansprüche). Liste dieser Kriterien an der Wandtafel festhalten.	• Input • Klärung von inhaltlichen Fragen • Diskussion von Kriterien für die Vorträge
50'	Arbeit an den Aufträgen/Vorbereitung von Präsentation und Arbeitsblatt. Die Lehrperson unterstützt und berät und hält bei Bedarf weitere Informationen bereit.	• Selbstständige Einzel- oder Teamarbeit
15'	Diskussion/Klärung von Fragen zu den Präsentationen von nächster Woche; nochmalige Klärung der Aufträge und der Kriterien, gemäss denen die Präsentationen beurteilt werden.	• Input, Diskussion
Zeit zwischen Woche 2 und 3		
	Fertigstellung der Präsentationen (samt Plakat und Arbeitsblatt).	• Selbstständige Arbeit
Woche 3, Doppellektion		
10'	Kurzer Einstieg: Rekapitulation der Kriterien für die Präsentationen; Klärung letzter Fragen.	• Input
60'	Präsentationen, je ca. 5' plus ca. 5' für Fragen und Arbeitsblatt/Quiz. Nach jeder Präsentation kurze Diskussion/Evaluation mit Bezug auf die vorgängig festgelegten Kriterien. Wenn zu wenig Zeit zur Verfügung steht, werden einige Präsentationen erst nächste Woche gehalten.	• Selbstständige Einzel- oder Teamarbeit • Gemeinsame Arbeit (Arbeitsblatt oder Quiz)
20'	Schlussdiskussion: Ähnlichkeiten und Unterschiede der Fest- und Feiertage (und in der Art, wie sie gefeiert werden) in der Türkei und in der Schweiz. Rückblick auf das «Forschungsprojekt», Bewertung, wie es den Schüler/innen gefallen hat.	• Klassengespräch • Evaluation

6C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Mit welchen Unterrichtsmethoden kennen Sie sich selbst besonders gut aus (von Ihrer Ausbildung wie auch von Ihrer gegenwärtigen Unterrichtspraxis her)? Machen Sie Notizen und diskutieren Sie zu zweit oder zu dritt, wo sich diese Formen gut bewähren und wo vielleicht weniger.

2. In welche Richtung möchten Sie Ihr methodisches Repertoire erweitern; welche Methoden und Formen werden in Ihrem Umfeld angewendet, die Sie gerne näher kennenlernen und ausprobieren möchten? Schauen Sie zur Orientierung die verschiedenen Unterrichtsformen in Kap. 6 A.4 an.

3. Welche konkreten Möglichkeiten sehen Sie, um Ihr methodisches Repertoire auszubauen (Unterrichtsbesuche bei Kolleg/innen des HSU oder des regulären Unterrichts; Weiterbildungen; Lektüre; Diskussionen)? Diskutieren Sie mit Kolleg/innen und fassen Sie mindestens einen konkreten Plan.

4. Planen Sie (am besten zu zweit oder zu dritt) eine oder mehrere konkrete Unterrichtssequenzen, in denen Sie in den nächsten 3–4 Wochen etwas methodisch Neues ausprobieren wollen. Lassen Sie sich dabei auch von Kap. 6 A.4 und von den Beispielen in Kap. 6 B inspirieren. Führen Sie diese Planung durch und diskutieren Sie Ihre Erfahrungen!

5. Schauen Sie bitte das Würfelmodell in Kapitel 6 A.1 an und lesen Sie den Text dazu nochmals. Welche der drei Spannungsfelder kommen Ihnen besonders bekannt vor und bereiten Ihnen manchmal selbst Probleme im Unterricht?

6. Am Ende von Kapitel 6 A.2 hat es drei Kataloge mit nützlichen Fragen zu den drei Spannungsfeldern des Würfelmodells. Suchen Sie drei oder mehr Fragen aus, die Sie besonders interessieren; machen Sie sich Notizen und diskutieren Sie Ihre Überlegungen.

7. In Kap. 6 A.5 wird betont, wie wichtig die Qualität von Lernaufgaben für das Lernen und den Lernerfolg ist. (Kriterien für qualitiativ hochstehende Lernaufgaben finden sich im Katalog von Reusser am Schluss von Kapitel 6 A.5). Überlegen und diskutieren Sie bitte a) Beispiele von Lernaufgaben aus Ihrer bisherigen Praxis, die wirklich erfolgreich (anregend, produktiv) waren und b) mögliche qualitativ hochstehende Lernaufgaben, die Sie in den nächsten Wochen zu den bei Ihnen aktuellen Themen erteilen könnten!

7 Kernpunkte der in den Einwanderungsländern aktuellen Didaktik und Methodik II: Leistungen förderorientiert beurteilen

7A Hintergrundtext

Christoph Schmid

1. Einleitung

Beurteilen, Einschätzen, Begutachten, Messen, Testen, Bewerten, Evaluieren, Taxieren, Benoten und Zertifizieren sind alltägliche schulische Tätigkeiten, die grossen Einfluss auf Lernende haben. Sie bringen Anerkennung zum Ausdruck und regen den Wetteifer an; sie bereiten Freude und machen Angst, motivieren und demotivieren, stützen Selbstbewusstsein und zerstören Selbstvertrauen. Beurteilungen in der Schule beziehen sich auf Unterricht, Aufgaben, Leistungen, Lernfortschritte und zumeist auf die Lernenden selbst. In der Schulklasse beurteilen die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler – und umgekehrt, allerdings mit unterschiedlichen Mitteln und Konsequenzen. Die Allgegenwart und Vielgestaltigkeit der Beurteilungsaktivitäten sind in der Schule mit unterschiedlichen Werthaltungen, unerfüllbaren Ansprüchen, Widersprüchen, Ideologien, Zwist, Unklarheiten und viel Arbeit verbunden.

Um Grundsätzliches besser sichtbar zu machen, informiert der folgende Text zunächst über anerkannte Postulate und Konstrukte. Daran schliessen ausgewählte Komponenten einer pädagogischen Beurteilungsperspektive im Schulbereich an.

2. Beurteilen als Kultur und Kunst

Wissen und Können zu beurteilen, ist wie Lehren eine Kunst und viel komplexer, als gängige Auffassungen unterstellen. Eingängige Praxisbeispiele, die blenden und für die vielfältigen Beurteilungsprobleme blind machen, gibt es zuhauf. Dies beginnt schon mit der problematischen Rede, Lernprozesse zu begleiten und zu beurteilen. Lernen ist ein höchst komplexes Konstrukt, das sehr Heterogenes umfasst. Mentales entzieht sich ebenso der direkten Wahrnehmung, Messung und Beurteilung wie der Begleitung. Den Sinnen partiell offenbaren sich Lerntätigkeiten, Lernaktivitäten und die dabei beteiligten Emotionen. Wir benutzen Indikatoren, die auf Lernen und Gelerntes verweisen. Die Vielzahl potenzieller Indikatoren muss dabei stark vereinfacht und begrenzt werden.

Beim Beurteilen ist die Wahrnehmung gleichzeitig zu schärfen und zu reduzieren – ein grosses Dilemma. Worauf soll sich die stets sehr begrenzte Aufmerksamkeit richten? Und wie soll man einschätzen, was sich der Wahrnehmung entzieht?

Die Ausschnitthaftigkeit, mit der man sich in der Praxis zu begnügen hat, ist im Hinblick auf Fairness und Akkuratheit der Beurteilungen folgenschwerer als die oft thematisierten Wahrnehmungsfehler oder wahrnehmungsverzerrenden Tendenzen wie zum Beispiel der Haloeffekt, bei dem die Einschätzung eines Merkmals sich unbemerkt auf andere Merkmale überträgt oder der Reihenfolgeeffekt, der dazu führt, dass vorangegangene Beurteilungen unwillkürlich die Beurteilung nachfolgender Leistungen beeinflussen.

Beurteilungshandeln im Schulalltag ist Teil der Umgangsformen mit Kindern und Jugendlichen. Damit gehört es zur Kultur der Schule und bringt Normen zum Ausdruck, die in einer Demokratie durch die Bürger/innen zu bestimmen sind (siehe z. B. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013). Handlungsvorgaben können wissenschaftlich analysiert, aber das Vorschreiben der Handlungen nicht der Wissenschaft überbürdet werden. Präskriptive Aussagen dürfen nicht mit wissenschaftlichen verwechselt werden. Was gut sein soll, ist im öffentlichen Diskurs auszuhandeln.

3. Das Spannungsfeld von Fördern und Auslesen

Lehrer/innen haben eine doppelte Verpflichtung: dem Kinde bzw. Jugendlichen und der Gesellschaft gegenüber. Oft spricht man in diesem Zusammenhang vom Widerspruch zwischen Fördern und Auslesen. Im Dienste der Gesellschaft zertifizieren Lehrpersonen Lernleistungen im Zeugnis mit einer Note und wirken bei der Selektion mit. Leistungseinschätzungen, Einstufungsurteile und Bildungslaufbahnempfehlungen beeinflussen die Berufschancen. Da auch jene Beurteilungen als Informationen für Laufbahnprognosen genutzt werden können, die eigentlich nur dazu dienen sollten, Lerntätigkeiten und Lernbedingungen zu optimieren, verbindet sich die primär dem einzelnen Lernenden verpflichtete Förderdiagnostik unter der Hand mit der Selektionsfunktion. Im weiten Vorfeld wichtiger Übertritte wird die Selektion nicht selten als «Damoklesschwert» wahrgenommen.

4. Beurteilungsfunktionen

Beurteilungen (assessments) sollen motivieren, disziplinieren und anderes mehr. Leicht lassen sich ein ganzes Dutzend verschiedener Funktionen oder Zwecke unterscheiden (Schmid, 2011, S. 239). Je nach Funktion kommt eine andere Einstellung zum Tragen und die konkreten Vorgehensweisen oder Formen variieren. Für einen Überblick ist die Fokussierung auf zwei bis drei Hauptfunktionen (siehe Abb. 1) hilfreich.

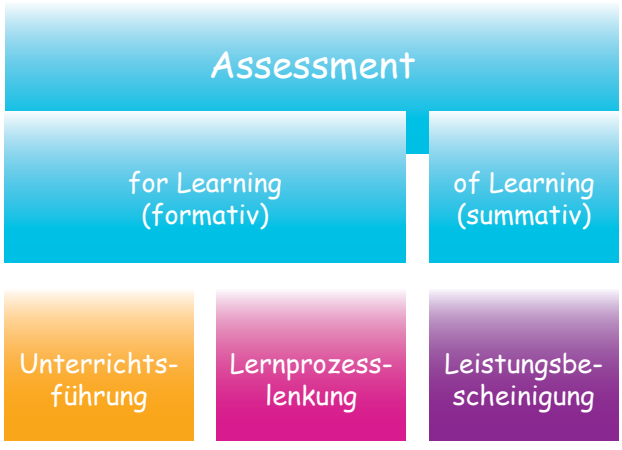


Abb. 1. Hauptfunktionen des Beurteilens

Grundlegend ist, ob die Beurteilung einer Verbesserung des Lernens dienen soll (assessment for learning) oder ob damit bewertet werden soll, über welches Wissen und Können jemand verfügt (assessment of learning). Wenn Beurteilungen vorgenommen werden, sollten die Beteiligten darüber informiert sein, ob damit Unterricht und Lerntätigkeiten optimiert oder persönliche Leistungen (Kompetenzen) erfasst und bescheinigt werden sollen. Grundsätzlich ist zu empfehlen: mehr förderorientiertes, formatives Beurteilen, «Assessment for Learning» und weniger «Assessment of Learning». Das gute Erreichen der gewünschten Kompetenzen muss im Zentrum bleiben. Das summative «Assessment of Learning», kann zwar motivieren und Wettstreit stimulieren, aber auch negative Auswirkungen auf das Lern- und Sozialverhalten und auf die Persönlichkeitsentwicklung haben.

In einer etwas anderen Unterscheidung lassen sich folgende drei Funktionen beschreiben:

- **Formative Beurteilung:**

  Sie zielt darauf ab, die Lehr- und Lernaktivitäten optimal auf die Vorkenntnisse, Lernstrategien, Ziele, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden auszurichten.

- **Summative Beurteilung:**

  Sie erfasst und dokumentiert Informationen zum Kenntnisstand der Lernenden am Ende einer Lerneinheit oder einer Lernperiode.

- **Prognostische Beurteilung:**

  Sie liefert Informationen für die Zuteilung zu bestimmten Schultypen und macht Prognosen für die Schullaufbahn.

  (nach Allal, 2010, S. 348)

Ein typisches Beispiel für die summative Beurteilung ist die Gesamtnote, die Lehrpersonen des HSU am Ende des Semesters in einem offiziellen Attestformular oder Zeugnis eintragen. Diese Beurteilungsform prägt mancherorts das Schulklima stark in Richtung Konkurrenz und Wettstreit. Folgenschwer sind negative Prognosen, die zu früh gemacht werden. Lehrpersonen sollten in der Volksschule grösste Zurückhaltung üben. Prognostische Beurteilungen sind in der Schule nur begrenzt möglich und zwangsläufig fehlerbehaftet.

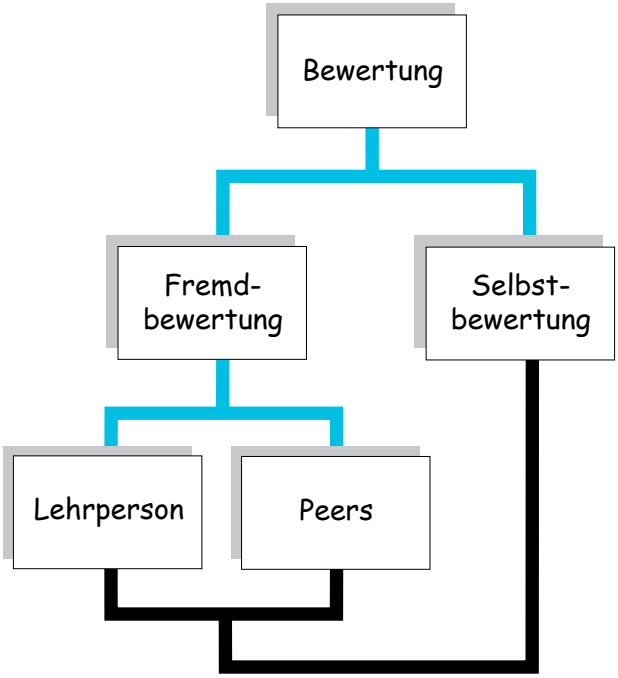
Wenn es gelingt, den Schülerinnen und Schülern das Gefühl zu geben, dass die Beurteilungstätigkeit ihr Lernen voranbringt, ist das Hauptziel erreicht. Das leistet die formative Beurteilung (lat. ‹formare›: formen, gestalten).

Sie hängt eng mit den Konzepten der Selbstregulation und Metakognition zusammen, bei denen es darum geht, das eigene (Lern-)Verhalten zu überwachen, kontrollieren, beurteilen, regulieren und steuern. Formative Beurteilungen dienen der Lernregulation im weiten Sinne: Feedback, Selbstregulation, Regulation durch andere oder mit deren Hilfe (Ko-Regulation), Regulation durch Auswahl geeigneter Lernaufgaben,

Lernkontexte und Lerntechnologien. Formative Beurteilung geht Hand in Hand mit der Regulation der Kognitionen, Emotionen, Motivation und des Verhaltens und verbessert nebst Lerntätigkeiten auch selbstregulative, metakognitive und lernstrategische Fähigkeiten.

5. Beurteilungsformen

Zur schulischen Alltagserfahrung gehört die Erfahrung, dass man nicht nur von anderen beurteilt wird, sondern dass man auch sich selbst beurteilt. Vielleicht ist die Schule jener Ort, an dem die häufigsten und vielfältigsten Beurteilungen erlebt werden. Das Zusammenspiel der verschiedenen Formen (siehe die Grafik unten) ist dabei zentral, wenn Mündigkeit gefördert, Individualität geschätzt und Lernen systematisiert und intensiviert werden wollen.



In Zukunft werden in der Schule die beiden Formen Beurteilung durch Mitschülerinnen und Mitschüler (Peer-Assessment, Peerfeedback) sowie Selbstbeurteilung eine prominentere Rolle spielen.

Dies hängt mit einem weniger autoritätsakzentuierten Umgang und mit offeneren Unterrichtsformen zusammen, in denen Kinder und Jugendliche vermehrt selbstständig sowie kollaborativ in Gruppen und manchmal auch altersgemischt lernen. Beim selbstbestimmten Lernen entsteht die Notwendigkeit, Beurteilungen expliziter und in Eigenregie wahrzunehmen, und zwar in allen Phasen des Lernprozesses (Schmid, 2014, S. 313): 1. Orientierung, Zielsetzung (Bewertung der Erwartungen, Einschätzung der Bedeutsamkeit und des Lernaufwands), 2. Planung und Vorbereitung des Lernens (Bewertung früherer Lernerfahrungen, Einschätzung möglicher Lernwege), 3. Durchführung der geplanten Lernschritte und Lerntätigkeiten (Beurteilung der Lernstrategien, Einschätzung der Motivation) und 4. Beurteilung des Lernerfolgs, Rück- und Ausblick (Selbstevaluation, Bewertung der Lernleistungen).

6. Beurteilungsmassstäbe und Bezugsnormen

Wer beurteilt, bringt Bezugsgrössen ins Spiel:

a) Wissen und Kompetenzen, die man früher zur Verfügung hatte,

b) das umfassende Verständnis eines Sachverhalts, die mustergültige, ideale Ausführung einer Fertigkeit oder

c) die Leistungen anderer.

Dabei stehen unterschiedliche Sachverhalte im Brennpunkt:

- **Individuelle Bezugsnorm:**

  Vergleich mit eigenen früheren Leistungen. Die Bezugsgrösse ist intraindividuell und bezieht sich auf den eigenen Lernzuwachs.

- **Sachliche Bezugsnorm:**

  Beziehung zu Kompetenzen und Kompetenzniveaus. Die Norm ist kriteriums-, lernziel-, kompetenzorientiert, curricular, lehrplanbezogen und absolut. Der Lernstand wird mit einer definierten Kompetenz verglichen und eingestuft. Ein Beispiel sind die sechs Niveaus der Sprachbeherrschung (A1 bis C2) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER).

- **Soziale Bezugsnorm:**

  Vergleich mit den Leistungen anderer. Bei dieser stark kompetitiven Weise des Beurteilens ist der Bezugsrahmen interindividuell, meist eine Klasse oder grössere Lerngruppe. Für die Beurteilung ist die Rangposition entscheidend.

Personenvergleichende Beurteilung ist ein sehr delikates, ethisch fragwürdiges Geschäft mit kaum zu überschätzendem Demotivierungspotenzial.

7. Selbstbeurteilung nutzen und fördern

Selbstbeurteilung erscheint als Herzstück selbstbestimmten, autodidaktischen Lernens. Sie bezeichnet einen wichtigen Bereich metakognitiver Fähigkeiten. Selbstbeurteilungen laufen oft automatisch ab und Selbstbeurteilungsfertigkeiten werden meist nebenbei, unbewusst, ohne Aufmerksamkeitszuwendung, also implizit erworben. Selbstbeurteilung entspringt individualistischen Bildungskonzeptionen und wirkt wie viele andere Komposita mit Selbst – zum Beispiel Selbstverantwortung und Selbstreflexion – sehr modern. Sie ist auch Ausdruck gewachsener partnerschaftlicher Umgangsformen des gemeinsamen Aushandelns in der Erziehung und Schule und steht im Einklang mit den didaktischen Evergreens Lerntagebücher, Portfolios, Wochenplanunterricht und Freiarbeit. Trotz aller positiven Konnotationen ist Selbstbeurteilung tückenreich. Leicht schleichen sich Ambivalenzen, Widersprüche, Überforderung, Leerlauf, Ineffizienz, Gängelung und gar Repression ein. Beispielsweise kann Selbstbeurteilung bei unterdurchschnittlichen Schulleistungen Formen der Selbstdeklassierung, Selbstverurteilung und Selbsterniedrigung annehmen.

Selbstbeurteilung ist für die Verantwortungsübernahme, Selbstkontrolle, Unabhängigkeit von anderen und für die Autonomieentwicklung wichtig.

Die Fähigkeiten zur Selbstbeurteilung sind sehr unterschiedlich ausgeprägt. Selbst Studierende bekunden Mühe, valide einzuschätzen, ob sie beispielsweise etwas richtig verstanden haben oder ob sie über bestimmte Lernvoraussetzungen verfügen. Obwohl die Selbstbeurteilung gezielt gefördert werden muss, fehlt ein entsprechendes Curriculum. Bislang verfügen wir nur über eine relativ schmale empirische Basis zu erfolgreichen Selbstbeurteilungstechniken in der Schule.

8. Kriterienorientierung als zentrales Prinzip

Essenziell für Selbstbeurteilungen sind Kriterien: «Bei der kriterienorientierten Selbstbeurteilung verschaffen sich die Lernenden Informationen zu ihren Leistungen oder Fortschritten. Sie setzen diese Informationen in Bezug zu klar definierten Kriterien, Zielen oder Standards und orientieren ihr weiteres Lernen an den so gewonnenen Einsichten» (nach Andrade & Valtcheva, 2009, S. 12). Checklisten mit Kriterien für unterschiedliche Niveaus (sog. Scoring Rubrics) können dabei gute Dienste leisten. Allerdings verdienen nicht alle checklistenartigen Raster zur Lernkontrolle diesen Namen. Detaillierte Kriterien und gut identifizierbare Performanzniveaus müssen klar beschrieben sein. Fehlen die Niveaus, spricht man von blossen Bewertungslisten («Rating Scales»). Motivation und zielgerichtetes Lernen zu unterstützen sowie Selbstbeurteilungen und Feedbacks durch Lehrpersonen oder Mitschüler zu erleichtern vermögen aber nur eigentliche Checklisten mit eindeutigen Kriterien und elaborierten Niveaubeschreibungen.

Von Vorteil ist sicher, wenn die Beurteilungskriterien mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelt und individuell angepasst werden. Kontraproduktiv wirken sich oberflächliche, übergeneralisierende, unklare oder gar irreführende Skalen aus.

Unabhängig von der Verwendung von Kriterien ist die Praxis der Selbstbeurteilung anspruchsvoll. Anzustrebende Kompetenzen müssen zuerst explizit gemacht werden, wenn möglich sollen gemeinsam klare Erwartungen definiert werden. Die nächsten praktischen Schritte sind gut zu planen. Schon Selbstkorrekturen können für Schülerinnen und Schüler grosse Herausforderungen darstellen. Vor allem weniger fortgeschrittene Lernende müssen sorgfältig in die Selbstbeurteilung eingeführt werden und ihnen ist besonders zu helfen, die Selbstbeurteilung für das Lernen erfolgreich zu nutzen. Diese sollte deshalb nicht nur am Ende einer Lernsequenz ihren Ort haben, sondern auch im Verlaufe eines Lernprozesses und zu Beginn einer neuen Lernsequenz. Nicht empfehlenswert ist, Selbstbeurteilungen für die Benotung zu verwenden. Das Zertifizieren im Zeugnis ist ganz Sache der Lehrperson.

9. Portfolios für mehr Lernlust

In den letzten Jahren sind Portfolios populär geworden. Sie bieten mannigfaltige Möglichkeiten, Selbsteinschätzungen einzuüben sowie Wege, Erfahrungen, Erfolge, Schwierigkeiten und Strategien systematisch zu reflektieren. Kurz gesagt, sind Portfolios «eine Art systematischer Weg, Beispiele der persönlichen Leistungen, Lernprozesse und des eigenen Lernstils zu sammeln und zu dokumentieren» (Paris & Ayres 1994, S. 167). Grundsätzlich können Portfolios sowohl für die Beurteilung des Lernerfolgs (Assessment of Learning) wie auch für die Verbesserung des Lernens (Assessment for Learning) eingesetzt werden, mit Vorteil aber nicht für beide gleichzeitig. Stärkeren Einschränkungen unterliegen Präsentationsportfolios (Vorzeigeportfolios). Sie bieten zwar ein Übungsfeld für differenzierte summative Beurteilungen, vermögen aber als Ersatz für objektivere, einfacher auszuwertende Verfahren (Tests und Lernkontrollen) nicht zu überzeugen. Wenn nicht die besten Arbeiten im Zentrum stehen, sondern die Entwicklung und das Lernen im Verlaufe der Zeit (Entwicklungs-, Prozess-, Arbeitsportfolio), dann eröffnet sich für die formative Beurteilung ein

weites Feld und der didaktischen Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Bei systematischer Verwendung im Unterricht und in einem Klima des Ver- und Zutrauens können Portfolios zu Kommunikations- und Förderinstrumenten werden. Doch dürften in der Praxis längst nicht alle Hoffnungen, die mit ihnen verbunden werden, eingelöst werden (Allemann-Ghionda, 2002; Lissmann, 2010). An aussagekräftigen Wirkungsstudien zur Nützlichkeit für die Lernfortschrittseinschätzung, den Umgang mit Lernschwierigkeiten und die Lernstrategieförderung besteht Mangel. Etabliert hat sich das europäische Sprachenportfolio (ESP; Giudici & Bühlmann, 2014).

10. Können beurteilen und zertifizieren (Performanzassessment)

«Automobil-Lenkungskompetenzen» können nicht über die Erfassung von theoretischem Wissen über das Autofahren in der Stadt überprüft werden, sondern nur mit einer Fahrt durch die Stadt. Produkte herstellen, Aufführungen, Ausstellungen, die Wasserqualität bestimmen …: alltags- und praxisnahe, anwendungsorientierte Aufgaben sind gefragt, wenn relevantes Können im Zentrum steht.

Fähigkeiten, Fertigkeiten beziehungsweise Kompetenzen sind, wo immer dies möglich ist, in der Form zu evaluieren, wie sie ausserhalb der Schule gefragt sind. «Authentisches» Beurteilen setzt auch die Kontexte der Bewährungssituationen voraus.

Mögliches Beispiel für den HSU: Die Schüler/innen hatten den Auftrag, drei Beispiele für das Zusammenleben verschiedener Sprachen und Kulturen in ihrem Umfeld auf einem Plakat zu dokumentieren (4.–6. Klasse) resp. drei Beispiele von diesbezüglichen Konfliktsituationen und möglichen Lösungen szenisch darzustellen (6.–9. Klasse). Anschliessend werden die Ergebnisse dieses Auftrags unter bestimmten, vorher klar deklarierten Kriterien diskutiert und bewertet.

11. Unerwünschte Nebenwirkungen miniminieren

Die Bildungsziele und Kompetenzanforderungen der Lehrpläne sind nicht den Lernkontrollen und Tests anzupassen, sondern die Überprüfungsverfahren den Curricula. Fähigkeiten und Fertigkeiten, so wie sie im Leben benötigt werden, Verständnis, Transfer und das, was im Unterricht zentral ist, müssen die Kompetenzüberprüfungen abbilden. Diese können sich dann positiv auf den Unterricht und das Lernen auswirken, wenn sie sich auf den Kern des Gelehrten und Gelernten beziehen. Grundsätzlich muss jedes Beurteilungsverfahren (Assessment) mit den Zielen des Unterrichts (Curriculum) und den Lerntätigkeiten (Instruktion) übereinstimmen und harmonieren («Alignment»).

Oft geht beim Beurteilen die Einsicht verloren, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in hohem Masse von den kulturell-ökonomischen Verhältnissen, dem sozialen Milieu, der Schule, der Lehrperson, den Eltern, den Mitschülerinnen und Mitschülern und anderen Akteuren abhängen. Die Leistungen eines Individuums lassen sich nicht von den Determinanten seines Umfeldes isolieren. Dies betrifft in besonderem Masse einen Teil der HSU-Schüler/innen, die aufgrund ihres Migrationshintergrundes, des Bildungshintergrundes ihrer Eltern und ihrer «Fremdsprachigkeit» oft nur eingeschränkte Chancen haben. Eine weitere Sensibilität muss erhalten bleiben. Vielerorts droht die Beurteilung des Lernerfolgs (das «Assessment-of-Learning») die förderorientierte Beurteilung des Lernens («Assessment-for-Learning») zu ersticken. Haben alle Schülerinnen und Schüler überhaupt noch ausreichend Zeit für produktives Lernen? Dürfen sie etwas zeigen, wenn sie es wirklich können, oder werden sie ständig mit Testaufgaben blamiert, bei denen ihnen klar ist, dass sie diese noch gar nicht lösen können? Wünschenswert sind Lernkontrollen, die das Interesse der Lernenden stimulieren und neues Lernen beflügeln.

Zu zertifizieren und benoten ist grundsätzlich das, was einzelne Kinder oder Jugendliche wirklich können, beziehungsweise die Kompetenzen, über die sie über längere Zeit gut verfügen. Wertvolle Ergänzungen solcher «Statusdiagnosen» sind Angaben über bevorstehende Entwicklungsschritte und nächste Lernziele.

Im Zentrum steht die langfristige Kompetenzentwicklung. Beim HSU geht es dabei sicher in erster Linie um Kompetenzen in den Bereichen a) Beherrschung der Erstsprache, b) Erwerb von Kenntnissen zur Herkunftskultur und c) Erwerb von Kompetenzen hinsichtlich der Orientierung in der mehrsprachig-plurikulturellen Situation des Einwanderungslandes (vgl. hierzu auch Kap. 1 und 2).

Ein verwirrender Dschungel beliebiger Minikompetenzen sollte vermieden werden. Die Fokussierung auf die Lernfortschritte wie auch Lernbeurteilungen mit alltagsnahen Aufgabenstellungen, die hilfreiche Feedbacks für weiterführendes Lernen ermöglichen, gehören zu einer Bewertungskultur, die zu einer aktuellen Lernkultur passt und Bildungsanstrengungen unterstützt. Dazu gehört schliesslich auch die Beteiligung der Lernenden beim Entwickeln von Lernkontrollen, die kritische Bewertung und Berücksichtigung der Lernbedingungen bei den Leistungseinschätzungen genauso wie das Vermeiden jeglicher Stereotypen von Lernenden. Ein kluges Dilemmamanagement ist gefragt, damit die Überprüfungsverfahren keine Verengung des Curriculums auf leicht Prüfbares zeitigen, das Selbstwertgefühl einzelner Schülerinnen und Schüler nicht negativ prägen und dazu führen, dass die individuellen Qualitäten zu wenig wahrgenommen, anerkannt und geschätzt werden.

Literaturhinweise

Allal, L. (2010): Assessment and the regulation of learning. In P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (Eds.), International encyclopedia of education. Vol. 3 (pp. 348–352). Oxford: Elsevier.

Allemann-Ghionda, C. (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In H. Rhyn (Hrsg.), Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule (S. 121–141). Bern: Haupt.

Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009): Promoting learning and achievement through self-assessment. Theory Into Practice, 48,12–19.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (downloadbare Broschüre)

Giudici, A. & Bühlmann, R. (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Lissmann, U. (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In G. L. Huber (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (S. 2–41). Weinheim: Juventa.

Nüesch, Helene u. a. (2008): fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag (Download: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf.

Paris, S. G. & Ayres, L. R. (1994): Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment. Washington, DC: American Psychological Association.

Schmid, C. (2011): Beurteilen. In H. Berner & B. Zumsteg (Hrsg.), Didaktisch handeln und denken 2 (S. 235–266). Zürich: Pestalozzianum.

Schmid, C. (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), Inklusive Pädagogik und Didaktik (S. 303–331). Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich.

7B Praxisteil

1. Dragana Dimitrijević: Beurteilungsbögen zur kriterienorientierten und transparenten Bewertung: ein Beispiel

Dragana Dimitrijević stammt aus Belgrad / Serbien. Sie arbeitet seit 1999 im Kanton Zürich als HSU-Lehrerin für Serbisch.

Für verschiedene Arbeitsbereiche (z. B. Vorträge halten, vor der Klasse etwas vorlesen, einen Abenteuertext schreiben etc.) habe ich mit den Schüler/innen zusammen Beurteilungsbögen entwickelt. Angeregt dazu haben mich die Beobachtungsbögen im Sprachlehrmittel «Sprachland», das in vielen Schweizer Kantonen für die 4.–6. Klasse verwendet wird. Mir war es wichtig, die Bögen mit den Schüler/innen zusammen zu entwickeln, damit diese die Beurteilungskriterien verstehen und hinter ihnen stehen.

Die Bögen setze ich mit der Klasse ein, um die Beobachtungs- und Kritikfähigkeit der Schüler/innen zu entwickeln, ich brauche sie aber auch für meine eigenen Bewertungen.

Die Bögen lassen sich gut niveaudifferenziert gestalten: mit «I» sind einfache Kriterien markiert, die auch von den kleineren Schüler/innen erfüllt werden können, dann folgen Punkte für das mittlere und obere Alters- und Anspruchsniveau (Markierung «II» resp. «III»).

Beispiel Beurteilungsbogen für Vorträge
(kann und soll ausgebaut werden!)

Name und Klasse des Schülers/der Schülerin; Datum:					
Thema des Vortrags:					
Kriterium	**ungenügend**	**knapp genügend**	**gut**	**sehr gut**	**Bemerkungen**
Klare Ankündigung, man weiss, worum es geht (I–III)					
Interessanter Einstieg, man ist gespannt, was kommt (II–III)					
Der Inhalt ist verständlich (I–III)					
Klarer, transparenter Aufbau (III)					
Zur Veranschaulichung werden auch Bilder, Musik, Objekte etc. eingesetzt (II–III)					
Am Schluss gibt es eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte (III)					
Es gibt ein Arbeitsblatt, ein Quiz oder eine Diskussion zum Vortrag (II, III)					
Der Vortrag ist genügend laut und verständlich vorgetragen (I–III)					
Der Vortrag ist abwechslungsreich, nicht monoton vorgetragen (II, III)					
Guter Blickkontakt mit Publikum (II, III)					

Eine gute, stärker formativ ausgerichtete Alternative zu den vier Spalten (von «ungenügend» bis «gut») wären nur zwei Spalten, nämlich: «Das hat mir an deinem Vortrag sehr gut gefallen» (maximal vier Kriterien ankreuzen) und «Achte nächstes Mal besser auf diesen Punkt» (maximal zwei Kriterien ankreuzen).

2. Aida Haziri: Differenzierte Kommentare als Basis für die gezielte Weiterarbeit

Aida Haziri stammt aus Elbasan in Albanien. Sie lebt seit 16 Jahren in London, wo sie seit 2004 als Lehrerin des albanischen HSU arbeitet. – Die Schülerin Amanda B. geht in die 4. Klasse des albanischen HSU.

Kommentar zur unten abgebildeten Übersetzungsübung (Der Kommentar gilt auch für die anderen Teile des Tests, zu dem diese Übersetzung gehörte):

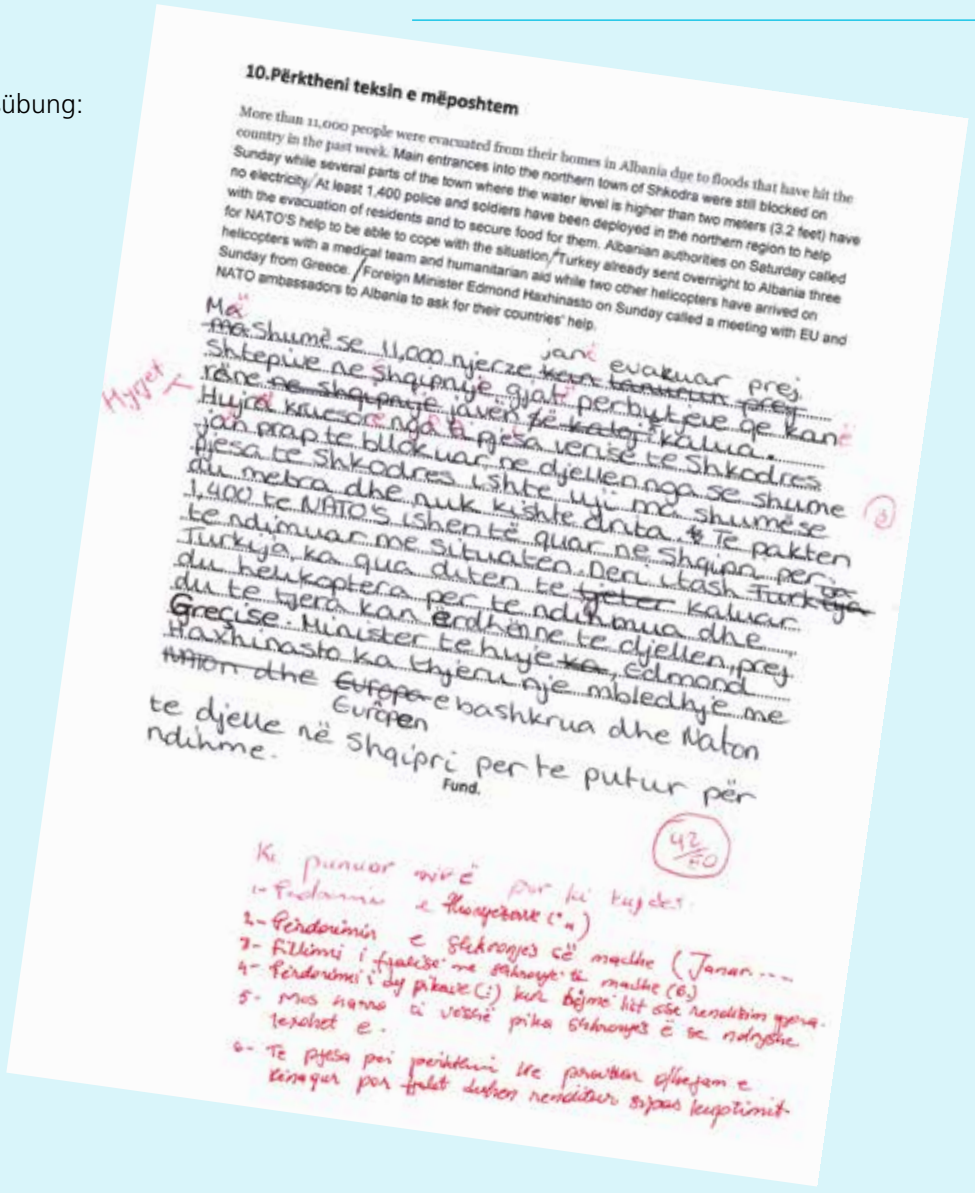
Du hast eine gute Arbeit geleistet.
Achte künftig auf die folgenden Punkte:

- Verwendung der Anführungszeichen (« »).
- Verwendung der grossen Anfangsbuchstaben (Ländernamen etc.).
- Am Satzanfang steht stets ein Grossbuchstabe!
- Verwendung des Doppelpunkts: Vor allem dann, wenn wir eine Liste oder Aufzählung machen.
- Vergiss nicht die Punkte auf dem ë, sonst wird es als e gelesen!
- Mit deiner Übersetzung bin ich recht zufrieden. Achte aber darauf, dass die Wörter [auch im Albanischen] in einer sinnvollen Reihenfolge stehen!

Mündlich bespreche ich mit der Schülerin folgende Schritte der Weiterarbeit:

- An welchen drei Punkten aus meinem Kommentar (s. o.) möchtest du weiterarbeiten?
- Ich schlage dir folgende Übungen vor: … (z. B. selber einen kurzen Text schreiben, in dem mindestens 5x Anführungszeichen korrekt gesetzt werden; einen kurzen Bericht schreiben, in dem jeder Satz korrekt mit einem Grossbuchstaben beginnt (diesen rot übermalen); einen kurzen englischen Text ins Albanische übersetzen und dabei speziell auf den Satzbau achten, usw.).

Korrigierte Übersetzungsübung:



10.Përktheni teksin e mëposhtem

More than 11,000 people were evacuated from their homes in Albania due to floods that have hit the country in the past week. Main entrances into the northern town of Shkodra were still blocked on Sunday while several parts of the town where the water level is higher than two meters (3.2 feet) have no electricity. At least 1,400 police and soldiers have been deployed in the northern region to help with the evacuation of residents and to secure food for them. Albanian authorities on Saturday called for NATO'S help to be able to cope with the situation. Turkey already sent overnight to Albania three helicopters with a medical team and humanitarian aid while two other helicopters have arrived on Sunday from Greece. Foreign Minister Edmond Haxhinasto on Sunday called a meeting with EU and NATO ambassadors to Albania to ask for their countries' help.

Fund.

3. Birsen Yılmaz Sengül: Förderorientierte Beurteilung einer Grammatikübung zur Konjugation im Präsens

Birsen Yılmaz Sengül stammt aus der Türkei. Sie lebt seit 3 Jahren in Nürnberg und ist dort als Lehrerin des türkischen HSU tätig.
Die Schülerin Açelya K. ist in Deutschland geboren und geht in die 5. Klasse des Gymnasiums.

a) Aufbauender schriftlicher Kommentar zum unten abgebildeten Arbeitsblatt:

Bemerkungen zur Übung:

- Im Türkischen können nicht (wie im Deutschen!) zwei Vokale hintereinander stehen.

- Achte auf den Unterschied von «i» und «ı» und von «s» und «z»!

Açelya, du denkst in Deutsch, auch wenn du im Türkischunterricht bist! Aber du bist eine sehr engagierte Schülerin. Mit etwas mehr Anstrengung wirst du diese Fehler überwinden und sie beim nächsten Mal bestimmt nicht mehr machen!

b) Kurzes Förderprogramm, in dem die Schülerin erfährt, wie sie die wichtigsten Probleme konkret bearbeiten kann und soll.

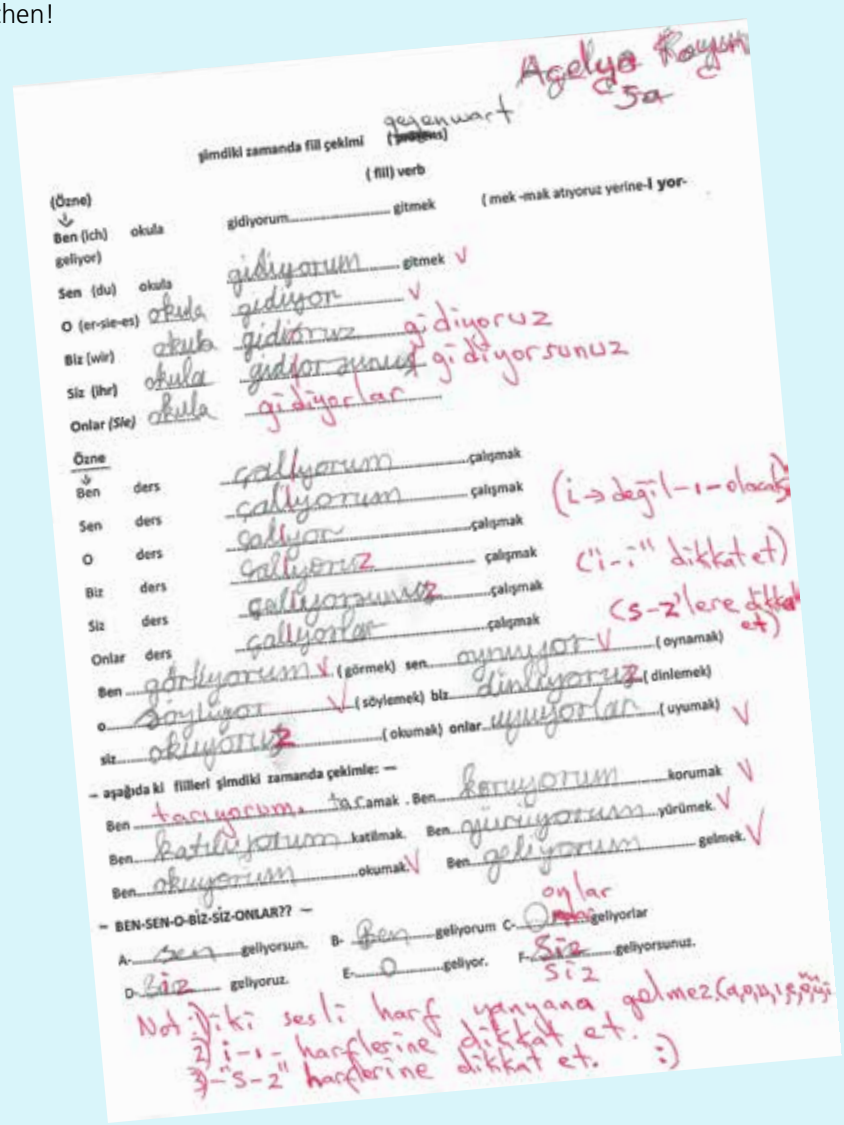
- Bei Vokalen hintereinander auf «y» achten: Gidiyorum, nicht gidiorum. Schreibe einen kurzen Text in dem dieses «Problem» mindestens dreimal vorkommt!

- Im Türkischen sind die beiden Buchstaben i und ı unterschiedlich! Istanbul und İstanbul ist nicht dasselbe. Finde selber 10 solcher Wörter im Türkischen, um dies zu üben!

Bei der 1. Form Plural ist die Endung immer «z», nicht «s»:
Okuyoruz: Biz gazete okuyoruz, nicht okuyorus. Schreibe 5 kurze Sätze, in denen diese Form vorkommt!

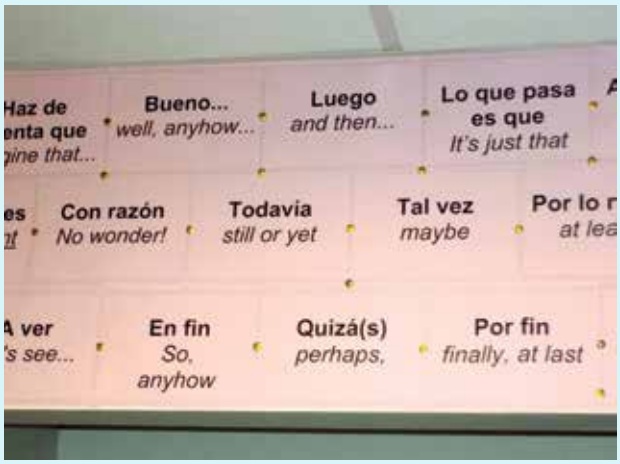
Pass auf: «s» wird im Deutschen manchmal wie «z» gesprochen (stimmhaft, Beispiel «Sonne»). Im Türkischen ist es immer stimmlos (wie bei «es»). Deswegen machst du häufig Fehler.

Korrigiertes Arbeitsblatt:



4. Lehrer/innen des spanischen HSU in London: Hilfestellungen zum Verfassen abwechslungsreicher Texte

In der St. Augustine's School an der Oxford Road in London fielen dem Herausgeber dieses Buchs die hier abgebildeten Poster und «Wanddekorationen» auf. Die Lehrer/innen des dortigen spanischen HSU stellen damit ihren Schüler/innen sprachliche Mittel zur Verfügung, um ihre Texte abwechslungsreich zu gestalten. Plakate oder Blätter in dieser Art leisten bei der förderorientierten Arbeit im Bereich Schreiben wie auch bei der kriterienorientierten Bewertung und Beurteilung beste Dienste.



(Herzlichen Dank den spanischen HSU-Lehrer/innen für die Abdruckerlaubnis!)

7C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Schauen Sie bitte den Text in Kapitel 7 A nochmals durch, nachdem Sie ihn gelesen haben. Welche drei Punkte sind für Sie besonders wichtig oder neu? Notieren Sie sie und diskutieren Sie Ihre Notizen nachher zu zweit oder zu dritt.

2. Zu Abschnitt 7 A.4, Beurteilungsfunktionen: Überlegen Sie sich aus Ihrer Praxis als HSU-Lehrer/in bitte je 1–2 Beispiele für formative, förderorientierte Beurteilung und für summative Beurteilung am Ende einer Lerneinheit. Diskutieren Sie Ihre Beispiele mit Kolleg/innen.

3. Schauen Sie bitte die Beispiele 2 und 3 im Kapitel 7 B genau an. Es sind Beispiele für förderorientierte, formative Beurteilung. Überlegen und diskutieren Sie, was Sie in den nächsten 2–3 Monaten selbst für formative Beurteilungen in dieser Art machen könnten. Suchen Sie für verschiedene Altersgruppen je 2–3 Beispiele und führen Sie diese in Ihrem Unterricht durch.

4. In Kap. 7 A.5 wird die Beurteilung von Leistungen durch Mitschüler/innen beschrieben (Peer-Assessment, Peerfeedback). Haben Sie selbst schon Erfahrungen mit dieser Form gemacht? Was könnten Sie in dieser Richtung in den nächsten 2–3 Monaten probieren? Planen Sie konkrete Anlässe!

5. In Kap. 7 A.6 werden die individuelle, die sachliche und die soziale Bezugsnorm erklärt. Finden und diskutieren Sie bitte zu jeder Bezugsnorm einen Bewertungsanlass aus Ihrem eigenen Unterricht (d. h. ein oder mehrere Beispiele, bei denen die individuelle / die soziale / die sachliche Bezugsnorm im Zentrum stand).

6. Besonders wichtig ist die Förderung der Selbstbeurteilungsfähigkeit. Finden und diskutieren Sie dazu bitte a) Anlässe, bei denen Sie dies in Ihrem Unterricht schon gemacht haben und b) konkrete Anlässe, bei denen Sie das in den nächsten Wochen oder Monaten machen könnten.

7. Beurteilung sollte immer kriterienorientiert sein, nur so ist sie auch für die Schüler/innen transparent und fair. Schauen Sie bitte das Beispiel 1 in Kap. 7 B an und überlegen/diskutieren Sie Situationen, bei denen Sie ebenfalls in dieser Art vorgehen könnten. Planen Sie für die verschiedenen Altersstufen mindestens je ein konkretes Beispiel und führen Sie es durch.

8. Was wissen Sie von der Bewertungs- und Benotungspraxis der regulären Schule in dem Land, wo Sie momentan leben und arbeiten? Gibt es hierzu Handreichungen oder Hilfen (wie z. B. die downloadbare Broschüre «Beurteilung und Schullaufbahnentscheide» der Bildungsdirektion Zürich)? Diskutieren Sie diese Fragen bitte mit Kolleg/innen des HSU und des regulären Unterrichts. Im Interesse Ihrer Schüler/innen ist es wichtig, dass Ihre Beurteilungspraxis einigermassen derjenigen der regulären Lehrpersonen entspricht!

8 Kernpunkte der in den Einwanderungsländern aktuellen Didaktik und Methodik III: Umfassende Sprachförderung

8A Hintergrundtext

Claudia Neugebauer, Claudio Nodari

1. Einleitung

Das Thema «umfassende Sprachförderung» hat im Kontext des vorliegenden Buches drei Dimensionen:

a) Die schulische Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und die Förderung des zwei- oder mehrsprachigen Aufwachsens der Schüler/innen. Vgl. zu diesem pädagogischen Postulat das Kapitel 4.

b) Die Förderung der Kenntnisse der Schul- oder Landessprache des Einwanderungslandes. Die entsprechenden Kompetenzen sind entscheidend für die schulische Selektion, die Berufsperspektiven und die Integration im Einwanderungsland; sie sollen in möglichst allen Fächern gezielt und bewusst gefördert werden.

c) Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die umfassende Förderung der Kompetenzen in der Erstsprache, mit dem Ziel einer ausgewogenen zweisprachigen Entwicklung im mündlichen und schriftlichen Bereich (Biliteralität). Ohne gezielte Förderung vor allem in der Schrift- und Standardvariante der Erstsprache würden viele dieser Kinder und Jugendlichen Analphabet/innen in ihrer Erstsprache bleiben und den Kontakt zu deren Schriftkultur verlieren (vgl. hierzu die autobiografischen Berichte von HSU-Schüler/innen in Kap. 8 B.1 und die bittere Erfahrung von Agnesa in 8 B.2). Es versteht sich, dass der HSU gerade gegenüber Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Familien eine zentrale Rolle spielt, da die betreffenden Eltern mit den entsprechenden Aufgaben überfordert wären.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf Hintergründe und Modelle zu Sprach- und Textkompetenz, die übergreifend für die Erst- und Zweitsprache gelten. Wo immer möglich, werden natürlich direkte Bezüge zum HSU und seinen Schüler/innen hergestellt.

Eine entscheidende Rolle für die Diskussion einer umfassenden Sprachförderung im mehrsprachigen Umfeld spielt die Unterscheidung von Schulsprache und Alltagsprache. Schulsprache und Alltagssprache unterscheiden sich wesentlich, sei es im HSU oder im Regelunterricht.

Einerseits werden in der Schule ein spezifischer Wortschatz (für Unterrichtsinhalte, Lernhandlungen, schulische Gegenstände usw.) und spezifische grammatikalische Formen (Passivkonstruktionen, Nebensätze etc.) benützt, die in der Alltagssprache selten anzutreffen sind. Andererseits verlangt das schulische Lernen eine ausgeprägte Kompetenz im Umgang mit situationsungebundener und textuell durchformter, d. h. bewusst gestalteter und geplanter Sprache.

Nachfolgend werden zuerst die für das schulische Lernen relevanten Dimensionen der Sprachkompetenz dargestellt. Vor diesem Hintergrund werden die Unterschiede von Alltags- und Schulsprache diskutiert und wird sodann das Konzept der Textkompetenz eingeführt. Das Kapitel schliesst mit konkreten Beispielen, die zeigen, welche Konsequenzen sich für eine umfassende Sprachförderung im HSU ableiten lassen.

2. Dimensionen der Sprachkompetenz

Unter dem Begriff «Sprachkompetenz» werden Fähigkeiten und Fertigkeiten auf verschiedenen Ebenen der Sprachverarbeitung und Sprachanwendung zusammengefasst. Portmann-Tselikas (1998) macht folgende Unterscheidung:

- Sprachkompetenz im engeren Sinn
- pragmatische Kompetenz
- sprachlogische Kompetenz
- strategische Kompetenz.

Eine gute Zusammenstellung von Zielen bzw. Leitideen finden sich im Kap. 3 des Zürcher Rahmenlehrplans für Heimatliche Sprache und Kultur, der in 20 Sprachen im Internet abrufbar ist (s. Literaturverzeichnis).

a) Sprachkompetenz im engeren Sinn

Zur Sprachkompetenz im engeren Sinn gehören Kenntnisse des Sprachsystems: Es braucht einen gewissen Wortschatz, Grammatikkenntnisse und Kenntnisse zum Lautsystem und zur Prosodie (Betonung, Rhythmus etc.) einer Sprache, damit es möglich wird zu verstehen und sich zu äussern.

Bei der Sprachkompetenz im engeren Sinn geht es also um grundlegende Fertigkeiten, die es einer Person überhaupt erst ermöglichen, ihre sprachlichen Bedürfnisse in einer bestimmten Sprache zu bewältigen.

Da sich Wortschatz, Grammatik, Lautsystem und Prosodie in verschiedenen Sprachen unterscheiden, muss die Sprachkompetez im engeren Sinn zumindest teilweise für jede Sprache neu erworben werden.

Im HSU bringen die Schüler/innen meist so viel muttersprachliche Sprachkompetenz im engeren Sinn mit, dass sie zumindest fähig sind, einfache alltägliche Gespräche zu führen. Oft ist das sprachliche Niveau allerdings deutlich tiefer als bei Gleichaltrigen, die im Herkunftsland aufwachsen. Ein besonderes Problem stellt bei einigen Sprachen dar, dass vor allem Kinder aus bildungsferneren, aliteraleren Familien die Erstsprache nur in einer dialektalen Varietät beherrschen. Dadurch kann die Verständigung im Unterricht so lange beeinträchtigt sein, bis ein gewisses Niveau in der gemeinsam verwendeten Varietät (das ist meist die Standard- oder Schriftvariante) erreicht ist.

Reflexionen über verschiedene Varietäten der Erstsprache (Standard, Dialekte, Mundarten, Sprache alter und junger Leute, Slang, Code-Switching/Sprachmischung) und Vergleiche mit der Zweitsprache sind für die sprachliche Orientierung und Bewusstsheit (language awareness) mehrsprachig aufwachsender Kinder wertvoll und hilfreich. Schon von der Unterstufe an können und sollen die HSU-Lehrer/innen immer wieder entsprechende Lernanlässe schaffen und die Schüler/innen zu einfachen Sprach- und Dialektvergleichen auf der lexikalischen und grammatischen Ebene anregen.

b) Pragmatische Kompetenz

Mit der pragmatischen Kompetenz ist das Wissen um kulturell bedingte Verhaltensweisen in einer bestimmten Sprach- und Kulturregion gemeint. Eine Person mit pragmatischer Kompetenz kann sich in verschiedenen sozialen Situationen einer Sprachgemeinschaft angemessen verhalten. Sie weiss beispielsweise, wie man eine Respektperson anspricht, welche Fragen man einer anderen Person stellen oder nicht stellen darf oder wie und wann man wen angemessen grüsst.

Die pragmatischen Normen unterscheiden sich von Sprache zu Sprache und oft sogar innerhalb des gleichen Sprachgebietes.

Menschen, die in einer anderen Kultur- und Sprachgemeinschaft leben oder aufwachsen, müssen somit die spezifischen Normen der neuen Gemeinschaft kennen und respektieren lernen, wenn sie nicht anecken und als unhöflich erscheinen wollen.

Die Auseinandersetzung mit kultur- und sprachspezifischen pragmatischen Normen ist heute ein anerkannter Teil des Sprachunterrichts und führt auch im HSU zu wichtigen Lern- und Denkanlässen. Diese sind umso attraktiver und authentischer, als sie direkt an die Erfahrungen der in und zwischen zwei Sprachen und Kulturen aufwachsenden Schüler/innen anknüpfen können.

Metasprachliche Auseinandersetzung mit pragmatischen Normen kann beispielsweise durch Fragen wie die folgenden angeregt werden:

- Was weisst du über das Duzen und Siezen in unserer Herkunftskultur und hier, wo wir jetzt leben? Wer darf wen duzen? Wer muss wen siezen, usw.?
- Wer begrüsst wen wie? Welche Regeln des Grüssens kennst du? Wann werden welche Begrüssungs- und Verabschiedungsformeln verwendet – hier und in unserer Herkunftskultur?
- Was kommt euch zu den Stichworten Lautstärke, Körperkontakt, Distanz zwischen den Sprechenden in den Sinn, wenn ihr die beiden Kulturen vergleicht?

c) Sprachlogische Kompetenz

Die sprachlogische Kompetenz betrifft die Fähigkeit, komplexere Sachverhalte zusammenhängend und verständlich wiederzugeben oder entsprechende Texte zu verstehen. Sie ermöglicht es einem Kind etwa, einer Geschichte zu folgen, einen mehrschrittigen Ablauf sprachlich zu verstehen oder selbst zu formulieren. Sprachlogische Kompetenz ist auch im HSU in vielen Situationen verlangt, z. B. wenn die Kommunikation für die älteren Schüler/innen ausschliesslich über schriftliche Texte und Aufträge verläuft, weil die Lehrerin gerade mit den jüngeren arbeitet.

Sprachlogische Kompetenz ist nicht an eine bestimmte Sprache gebunden und muss deshalb auch nicht in jeder Sprache neu aufgebaut werden.

Es handelt sich hier vielmehr um eine Kompetenz, die nur einmal erworben wird und dann in allen gelernten Sprachen angewendet werden kann.

Im Normalfall sollten die Schüler/innen entsprechende Vorkenntnisse vom regulären Unterricht her mitbringen; der HSU kann hier anknüpfen und ausbauen. Mit jüngeren Schüler/innen kann die sprachlogische Kompetenz gut mit spielerischen Übungen unterstützt werden (Bilder in die richtige Reihenfolge legen, zu den Bildern Geschichten nacherzählen, zerschnittene Geschichten richtig zusammensetzen, Tabellen lesen, Zusammengehöriges verbinden). Ältere arbeiten an ihrer sprachlogischen Kompetenz beispielsweise, indem sie anhand klarer Vorgaben kleine Vorträge halten oder Berichte schreiben.

d) Strategische Kompetenz

Die strategische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Probleme bei der sprachlichen Verständigung und beim Sprachenlernen zu lösen.

Lernende mit einer hohen strategischen Kompetenz wissen beispielsweise, wie man bei Kommunikationsschwierigkeiten nachfragt, wie und wo man in Büchern und am Internet Informationen beschafft, wie man um Hilfe bittet oder wie man vorgeht, wenn man etwas sprachlich Komplexes verstehen oder ausdrücken muss. Wie die sprachlogische Kompetenz ist auch die strategische Kompetenz nicht an eine bestimmte Sprache gebunden und kann in verschiedenen Sprachen genutzt werden.

Im HSU kann die strategische Kompetenz anhand von gut strukturierten und sich wiederholenden Arbeitsaufträgen gefördert werden. Sprachliche Handlungen, die im Unterricht immer gleich ausgeführt werden wie z. B. markieren, nachsprechen, auswendig lernen, Wörter in einem Text finden, einen Text planen, etwas nachschlagen/recherchieren usw., werden mit der Zeit zur Routine. Die Reflexion über solche Vorgehensweisen (sich die Strategien bewusst machen) ist bereits mit jüngeren Schüler/innen möglich und wirkt sich erfahrungsgemäss positiv auf die Entwicklung der strategischen Kompetenz aus.

Besonders lernfördernd: Koordiniertes Vorgehen

Für den Schulerfolg sind die sprachlogische und strategische Kompetenz entscheidend. Diese Kompetenzen sind nicht an eine bestimmte Sprache gebunden und können sowohl im HSU als auch im Unterricht in der Zweit- oder Landessprache gefördert werden. Optimal wäre ein koordiniertes Vorgehen von HSU und regulärem Unterricht. Wenn die Schüler/innen beispielsweise im HSU und im regulären Unterricht gleichzeitig trainieren, in einem Text wichtige Stellen zu finden und zu markieren, verdoppelt dies den Lerneffekt: Sie haben mehr Trainingszeit und es wird ihnen bewusst, dass diese Vorgehensweise in jeder Sprache nützlich ist.

Es lohnt sich unbedingt, seitens des HSU mit den Klassenlehrer/innen Kontakt aufzunehmen und sich zu informieren, welche Strategien und Verfahren im regulären Unterricht gerade geübt werden und im HSU aufgegriffen werden könnten.

3. Alltagssprache – Schulsprache, BICS – CALP

Der kanadische Bildungsforscher Jim Cummins führte bereits um 1980 die Unterscheidung von zwei Arten oder Dimensionen der Sprachkompetenz ein: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills; grundlegende alltagssprachliche Kommunikationsfähigkeiten) und CALP (Cognitive Academic Language Proficency; kognitiv-schulbezogene Sprachfähigkeiten). Die alltagssprachlichen Kompetenzen (BICS) werden von allen Menschen weitgehend im sozialen Kontakt gelernt. An einem Alltagsgespräch teilnehmen, kurze Informationen wie eine SMS lesen oder verfassen, nach dem Weg fragen usw. sind sprachliche Handlungen, für die keine schulische Förderung notwendig ist. Wenn dagegen komplexere Sprachleistungen erbracht werden müssen, sind schulisch-kognitive Sprachkompetenzen (CALP) erforderlich. Sie entsprechen weitgehend den im vorangehenden Kapitel beschriebenen sprachlogischen und strategischen Kompetenzen und sind übersprachlich; d. h. wer sie in einer Sprache erworben hat, hat sie auch in den anderen Sprachen zur Verfügung. Für den Schulerfolg und damit für die Berufsperspektiven und gesellschaftliche Integration sind sie von entscheidender Bedeutung. Dies ist der Hauptgrund, weshalb im Interesse der Schüler/innen ein koordiniertes Vorgehen von HSU und regulärem Unterricht in diesem Bereich unbedingt zu wünschen ist.

Die Interdependenzhypothese

Zwischen den einzelnen Sprachen, die ein Mensch beherrscht, besteht eine gewisse Abhängigkeit oder Interdependenz. Mit der sogenannten Interdependenzhypothese konnte Jim Cummins erklären, weshalb Kinder, die aus bildungsnahen Familien stammen und über gute schulische Grundlagen verfügen, eine Zweitsprache effizienter und schneller lernen als Kinder aus sprachschwachen und bildungsfernen Familien. Dank den ausgeprägten CALP-Kompetenzen, die bildungsnahe Eltern durch ihr differenziertes Sprachverhalten, durch das Erzählen von Geschichten, durch das Erklären von Sachverhalten usw. vermitteln, kann sich ein Kind aus einer solchen Familie in einer neuen Sprachumgebung auf die rein sprachlichen Herausforderungen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Pragmatik usw.) konzentrieren. Kinder aus bildungs-

ferneren Familien, die nicht in der Schul- oder Landessprache aufwachsen, müssen im regulären Unterricht dagegen gleichzeitig sowohl die Zweitsprache als auch die schulisch-kognitiven Kompetenzen (CALP) aufbauen. Dies stellt sie vor eine doppelte sprachliche Herausforderung und ist einer der Gründe für schwache Schulkarrieren.

Die HSU-Lehrer/innen können einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung der Chancen leisten, wenn sie im HSU ihrerseits möglichst aktiv und mit dem Regelunterricht koordiniert am Aufbau der CALP und der sprachlogischen und strategischen Kompetenz arbeiten.

4. Textkompetenz

In der Sprachdidaktik werden traditionell die folgenden vier Fertigkeiten oder Bereiche unterschieden: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Allerdings werden innerhalb eines jeden dieser Bereiche kognitiv sehr unterschiedlich anspruchsvolle Leistungen verlangt. So ist es z. B. ungleich einfacher, eine SMS zu schreiben, als einen detaillierten Bericht zu verfassen. Ebenso sind die kognitiven Ansprüche deutlich tiefer, wenn Schüler/innen zusammen über ihre Ferien plaudern, als wenn sie vor Publikum einen Vortrag über eine Epoche aus der Geschichte ihres Herkunftslandes halten müssen.

Was in den vorhergehenden Kapiteln mit sprachlogischer und strategischer Kompetenz bzw. mit schulisch-kognitiven Kompetenzen (CALP) beschrieben wurde, definieren Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008) als Textkompetenz. Mit diesem Konzept differenzieren sie das BICS-CALP-Modell von Cummins. In ihrem Textkompetenzmodell unterscheiden sie vier Bereiche von sprachlichen Leistungen.

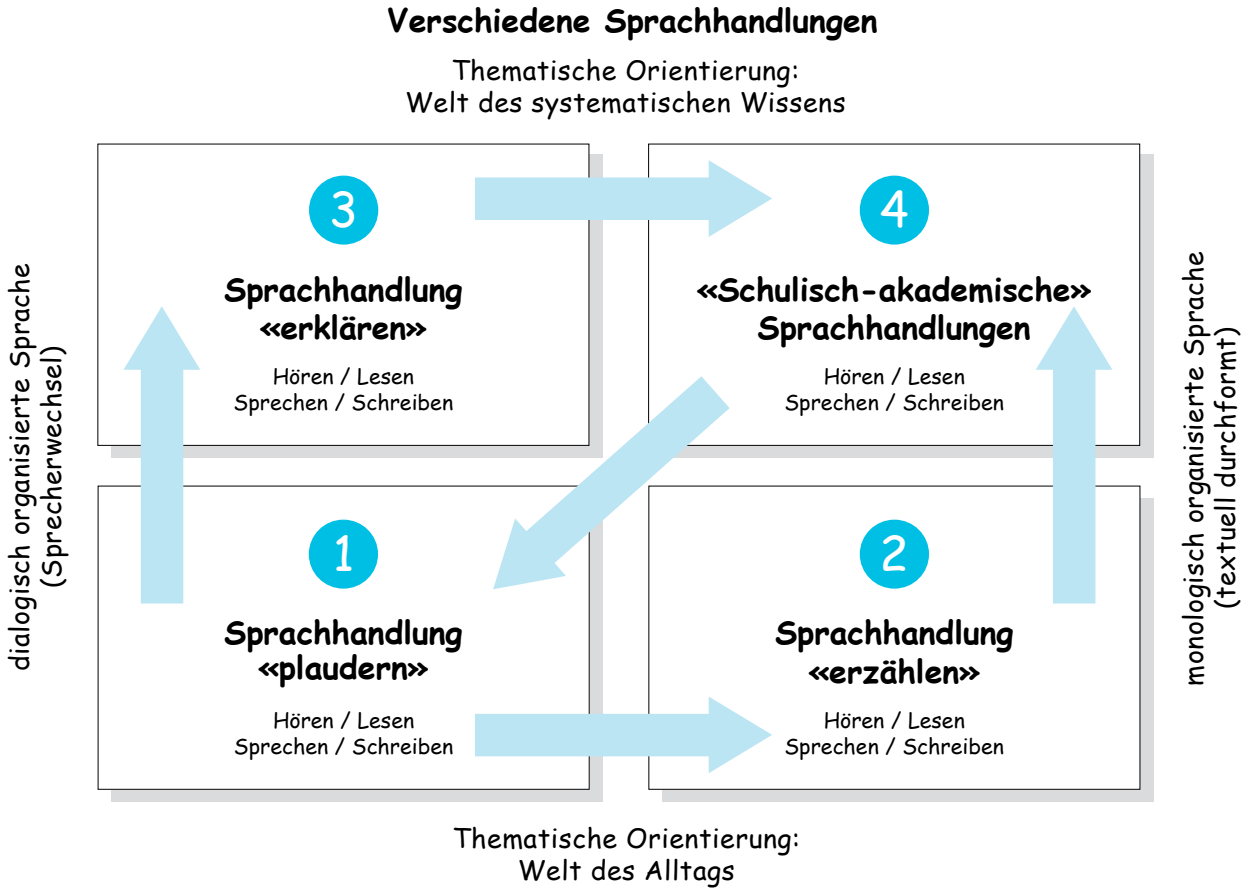
Dabei sind die Bezugsgrössen einerseits

- die thematische Orientierung am Alltag und
- die thematische Orientierung am systematischen Wissen.

Andererseits unterscheidet das Textkompetenzmodell zwischen

- dialogisch organisierten Sprachprodukten und
- monologisch organisierten, d.h. textuell durchformten, «gestalteten» Sprachprodukten.

Da das Textkompetenzmodell nicht nur in der gegenwärtigen sprachdidaktischen Diskussion aktuell ist, sondern auch für den HSU und die dortige Sprachförderung von Bedeutung und Interesse ist, führen wir es im Folgenden etwas näher aus.



Schema zur Textkompetenz nach Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008)

1 Sprachhandlung «plaudern»

Quadrant 1 bezieht sich auf dialogische Sprachhandlungen mit alltagsorientiertem Inhalt. Hierzu zählt ein Grossteil unserer sprachlich-kognitiven Aktivitäten vor allem aus dem Bereich der Freizeit. In den entsprechenden Situationen tauschen Menschen zwar neue Informationen aus, bauen aber kaum neues Wissen (im Sinne von neuen Konzepten, Zusammenhängen, Sachverhalten usw.) auf.

Die betreffenden Sprachhandlungen sind wenig bis gar nicht geplant, meist spontan und oft auch wiederholend-redundant.

Sie können unter dem Begriff «plaudern» zusammengefasst werden, obwohl auch anspruchslose schriftliche Formen zu diesem Quadranten gehören (Kurztexte wie z. B. SMS lesen und schreiben, Grusskarten, Einkaufslisten usw. schreiben und lesen).

Die kognitiven Kompetenzen, um in diesem Quadranten zu funktionieren, erwirbt der Mensch im sozialen Kontakt schon sehr früh und zuerst natürlich in der Erstsprache. Wenn Kinder in die Schule eintreten, wissen sie implizit bereits, wie dialogisches Sprechen abläuft. Was sie in der Schule und im HSU lernen müssen, sind vor allem zusätzliche alltagsrelevante Wörter und Wendungen sowie die spezifischen pragmatischen Normen des Sprechens in einer Gruppe.

2 Sprachhandlung «erzählen»

Quadrant 2 bezieht sich auf Sprachhandlungen, in denen die Sprachprodukte deutlich stärker textuell gestaltet, «durchformt» sind. Dies betrifft alle möglichen Formen von Erzählungen, Berichten etc. Ein Märchen beispielsweise, das von einer erwachsenen Person erzählt wird, hat eine starke textuelle Durchformung, d. h. es wird meist mit ganzen Sätzen, mit einem kompletten Erzählbogen und mit einem anspruchsvolleren Vokabular erzählt. Dasselbe gilt selbstverständlich für geschriebene Erzählungen, Berichte, Aufsätze etc., deren Anspruchsniveau deutlich über dem des Plauderns liegt. Die kognitiven Kompetenzen, um einer Erzählung zu folgen, über Erzählungen zu sprechen und selbst erzählende Texte zu verfassen, entwickeln Kinder auf der Grundlage der Kompetenzen des Quadranten 1. Dies beginnt schon sehr früh, beispielsweise mit den Gutenachtgeschichten.

Kinder aus bildungsnahen Familien, in denen Erzählungen schon ab dem zweiten Lebensjahr eine wichtige Rolle spielen, sind sehr früh fähig, durch rein sprachliche Impulse einer Geschichte zu folgen.

Kinder, die mit Geschichten aufwachsen, lernen somit früh, aus sprachlichen Inputs innere Bilder zu produzieren, zu einer Erzählung einen inneren Film zu sehen und über diesen Film auch zu sprechen. (Man spricht in diesem Kontext auch von mentalen Repräsentationen.) Umgekehrt fehlen Kindern aus spracharmen Familien, in denen keine Geschichten erzählt werden, beim Eintritt in den Kindergarten oft genau diese Kompetenzen. Die Schule und der HSU können und sollen hier zumindest in beschränktem Mass kompensatorisch wirken, indem sie das Erzählen von Geschichten, das Sprechen über Geschichten und die Schaffung innerer Bilder bewusst pflegen und steuern.

3 Sprachhandlung «erklären»

Auch für die kognitiven Kompetenzen im Quadranten 3 werden die Grundlagen bereits früh aufgebaut, und zwar im sogenannten Warum-Alter. Sobald Kinder beginnen, Warum-Fragen zu stellen, werden sie mit komplexen Antworten konfrontiert. Eltern, die ausgehend von Warum-Fragen intensive Gespräche mit den Kindern führen, vermitteln diesen nicht nur wichtiges Weltwissen, sie tragen auch wesentlich zum Aufbau von kognitiven Strukturen bei, wie zum Beispiel Ursache – Wirkung (wenn – dann), Bedingung/Einräumung (falls…) oder verschiedene «wenn»-Szenarien (das wäre nur so, wenn…). Sprachliche Handlungen im Quadranten 3 sind dialogisch organisiert, das heisst, die Kommunikationspartner wechseln die Sprecherrolle ab, allerdings nicht so oft wie im Quadranten 1. In diesen Gesprächen kommen auch längere monologische Sequenzen vor, zum Beispiel, wenn eine erwachsene Person etwas ausführlich erklärt oder wenn ein Kind etwas genau verstehen möchte. Zu geschriebenen Texten in diesem Quadranten würde z. B. ein Interview mit einer Fachperson zählen, in dem jeweils einer Frage eine mehr oder weniger lange Antwort folgt.

Vielen Kindern aus bildungsfernen Familien fehlen Erfahrungen mit erklärenden Gesprächen, so dass sie die entsprechenden kognitiven Kompetenzen nur ansatzweise entwickelt haben.

Der HSU hat mit Blick auf die Kompetenz «erklären» zwei wichtige Aufaben: Erstens muss er entsprechende Aufgabestellungen bieten; z. B. «Erkläre, warum etwas (ein Handlungsverlauf, eine landeskundliche oder historische Tatsache etc.) so oder so ist!». Zweitens muss er die Schüler/innen dabei unterstützen, diese Aufgabe vom Aufbau und vom Wortschatz her in der Erstsprache zu bewältigen. Dies verlangt oft besondere Vorbereitungen, da viele HSU-Schüler/innen Mühe mit den anspruchsvolleren Facetten ihrer Erstsprache haben.

4 «Schulisch-akademische» Sprachhandlungen

Quadrant 4 bezieht sich auf mündliche und schriftliche Sprachhandlungen, die textuell durchformt (anspruchsvoll gestaltet) sind und inhaltlich neues Wissen vermitteln. Solchen Texten begegnen Kinder vor allem im schulischen Kontext. Bereits im Kindergarten müssen Kinder kurzen Sacherklärungen folgen (Hörverstehen). Im Primarschulalter werden sie dann aufgefordert, einen kleinen Vortrag über ein Tier zu halten (Sprechen), einen Sachtext zu lesen (Leseverste-

hen) oder den Ablauf eines Experiments zu notieren (Schreiben). Diese Sprachhandlungen erfordern kognitive Kompetenzen, die schulisch aufgebaut werden müssen und die sich auf eine gut entwickelte Basis in den Quadranten 2 und 3 stützen.

Für den Bildungserfolg sind kognitive Kompetenzen in diesem Bereich grundlegend, vgl. auch oben die Ausführungen zu CALP.

Der HSU kann sich bezüglich dieses Quadranten natürlich auf Kompetenzen und Techniken verlassen, die die Schüler/innen aus dem regulären Unterricht mitbringen. Er kann und muss aber Anlässe schaffen (und entsprechende Unterstützung bieten), wo diese Kompetenzen nun auch in Bezug auf HSU-Themen und in der Herkunftssprache umgesetzt werden.

Durch schulische Förderung zu komplexen Sprachhandlungen

Die sprachliche Entwicklung geht von Quadrant 1 aus. Erst nachdem ein Kleinkind grundlegende Kommunikationsfähigkeiten aufgebaut hat, können Kompetenzen in den Quadranten 2 und 3 entwickelt werden. Wenn Kinder die kognitiven Kompetenzen in den Quadranten 2 und 3 nicht zu Hause aufbauen konnten, ist es Aufgabe von Kindergarten, Schule und HSU, sie in diesen Bereichen gezielt zu fördern – zum Beispiel durch wiederholtes Erzählen und Nacherzählen von einfachen Geschichten oder durch Erklären und Darlegen von Abläufen und Sachverhalten in altersentsprechend einfacher Art und Weise.

Die Kompetenzen im Quadranten 4 können sich nur entwickeln, wenn die Kinder bereits grundlegende Kompetenzen in den Quadranten 2 und 3 aufgebaut haben. Einen direkten Weg vom Quadranten 1 zum Quadranten 4 gibt es nicht. Wohl aber gibt es Rückwirkungen der kognitiven Kompetenzen vom Quadranten 4 auf den Quadranten 1: Menschen, die gelernt haben, einen Text zu schreiben, über ein Geschehen klar und nachvollziehbar zu berichten usw., sprechen meist auch im Alltag anders bzw. differenzierter als Menschen, die im Quadranten 4 keine oder nur schwache Kompetenzen aufweisen.

Die besondere Aufgabe des HSU in all diesen Prozesen ist es, die Kinder dabei zu unterstützen, dass sie die entsprechenden Schritte und Entwicklungen auch in der Herkunftssprache machen.

Viele Schüler/innen sind ja in der Schulsprache des Einwanderungslandes deutlich stärker als in ihrer Erstsprache – was auch kein Wunder ist, da sie in der Schulsprache während 30 Lektionen pro Woche gefördert werden, in der Erstsprache aber nur in den zwei Lektionen HSU! Umso wichtiger ist, dass diese zwei Lektionen möglichst effizient und sprachfördernd genutzt werden.

Eine doppelte Herausforderung: Das Sprachsystem erlernen und gleichzeitig Textkompetenz aufbauen

Für die Sprachförderung im mehrsprachigen Umfeld allgemein wie auch für den HSU gilt es besonders zu berücksichtigen, dass der Sprachunterricht zwei verschiedene sprachliche Dimensionen gleichzeitig fokussieren muss:

Einerseits muss das Erlernen des Sprachsystems unterstützt werden. Im HSU ist damit vor allem das System der Standard- oder Schriftvariante der Herkunftssprache gemeint.

Andererseits müssen gleichzeitig die verschiedenen Facetten der Textkompetenz (CALP, sprachlogische und strategische Kompetenz, siehe oben) auf- und ausgebaut werden, da sie entscheidend für den Schul- bzw. Bildungserfolg sind. Hier kann und soll sich der HSU auf das beziehen, was die Schüler/innen vom regulären Unterricht her mitbringen.

Je besser HSU- und Regelklassenlehrer/innen kooperieren und z. B. die gleichen Lese- oder Schreibstrategien in der Erst- und Zweitsprache trainieren, desto nachhaltiger fällt der Lerneffekt aus.

Eine einseitige Fokussierung auf das Erlernen des Sprachsystems trägt wenig dazu bei, dass ein Kind auch schulisch erfolgreich lernen kann.

5. Konsequenzen für eine umfassende Sprachförderung

Praxiserfahrungen zeigen, dass in einem Grossteil des Unterrichts dialogische Sprachhandlungen im Vordergrund stehen. In der Grafik der vier Quadranten der Textkompetenz (siehe oben) sind diese Spachhandlungen den Quadranten 1 und 3 zugeordnet. Die Lehrperson tauscht sich beispielsweise mit den Schüler/innen über die Ferien aus (Quadrant 1) oder sie spricht mit ihnen über die Landwirtschaft im Herkunftsland (Quadrant 3).

Eine umfassende Sprachförderung geht davon aus, dass in allen Fächern, in denen die Sprache eine wichtige Rolle spielt, auch monologische Sprachhandlungen – also Sprachhandlungen der Quadranten 2 und 4 – gezielt gefördert werden sollen. Die folgenden didaktischen Beispiele zeigen, wie dies auch im HSU und mit Bezug zur Herkunftssprache geschehen kann und soll.

a) Komplexe Sprachhandlungen durch unterstützende Aufträge ermöglichen

Unterstützende Aufträge für das Sprechen oder Schreiben sind Aufträge und Anleitungen, die den Schüler/innen sprachliches Material und Hilfen zum Strukturieren und Gestalten eines Textes bieten. Ein Beispiel sind die verschiedenen Satzanfänge und Satzbausteine, die in Kap. 7 B.4 abgebildet sind. Sie helfen den spanischen HSU-Schüler/innen der St. Augustin's School in London, ihre Texte abwechslungsreicher zu gestalten.

Mit unterstützenden Aufträgen können Schüler/innen so begleitet werden, dass sie beim Sprechen und Schreiben Wörter, Formulierungen und Konstruktionen gebrauchen, die sie ohne Hilfe noch nicht produktiv verwenden würden.

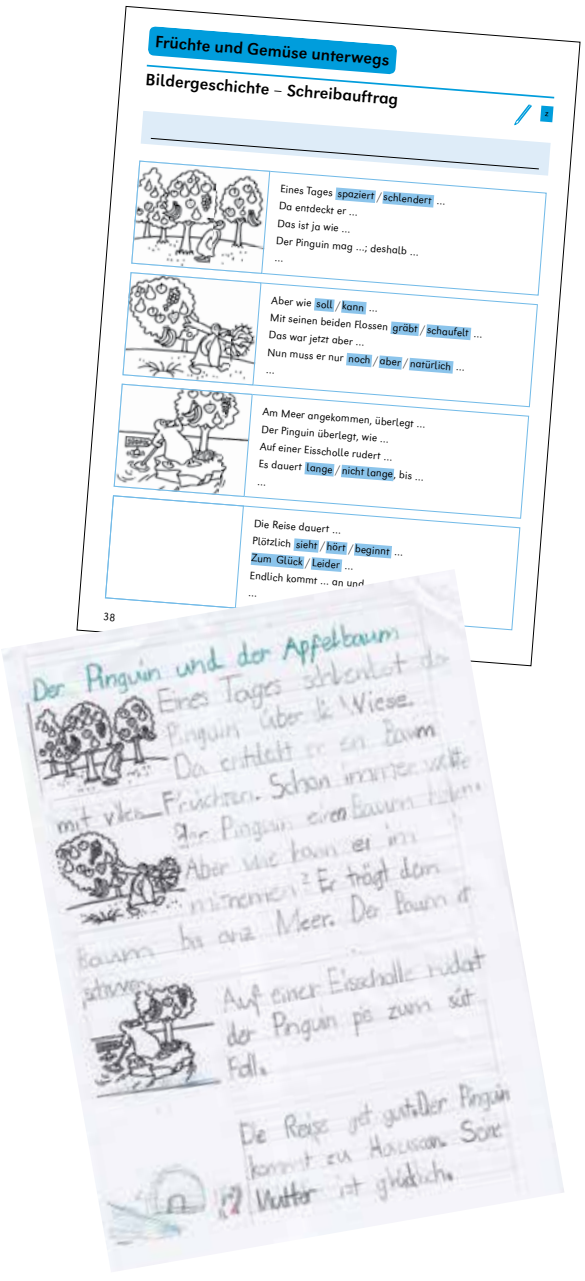
In der Sprachdidaktik spricht man hier von Scaffolding (engl. Scaffold = Gerüst). Die Aufträge bilden ein Gerüst, das mit der Zeit – wenn sich Routinen entwickelt haben – nicht mehr benötigt wird. Wenn Schüler/innen mithilfe unterstützender Aufträge gute Leistungen erbringen, führt dies oft zu einer erhöhten und leistungssteigernden Motivation. Zugleich führt die regelmässige Arbeit mit unterstützenden Aufträgen zum sukzessiven Aufbau eines Repertoires an Sprachmitteln und -strategien und zur Entwicklung von Routinen, die immer selbstständiger eingesetzt werden.

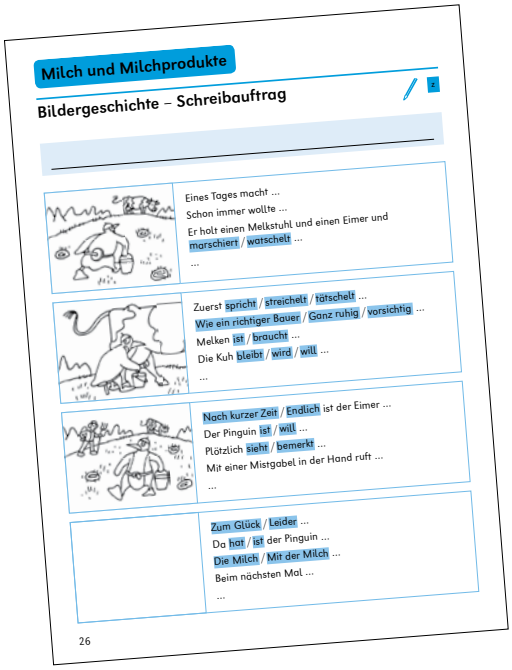
Das folgende Beispiel zeigt, wie ein sprachschwaches achtjähriges Kind eine Bildergeschichte verschriftlicht. Das Kind erhält eine Vorlage (siehe rechts), aus der es die Struktur und einige vorgegebene Textbausteine übernehmen kann. Im dritten Satz seines eigenen Textes verwendet es sogar einen Textbaustein, den es in einer früher geschriebenen Bildergeschichte kennengelernt hat («Schon immer wollte er …»); siehe nächste Seite. Dies belegt, dass Textbausteine auch gespeichert werden und für spätere Texte zur Verfügung stehen.

Mit der Zeit ist das «Gerüst» für eine bestimmte Textsorte (z. B. Bildergeschichte) verinnerlicht. Nun kann die Lehrperson mit einer neuen Textsorte (z. B. einfache kleine Vorträge) beginnen und auch hier zu Beginn hilfreiche Gerüste bzw. Redemittel zur Verfügung stellen.

Es versteht sich, dass ähnliche Vorlagen im HSU problemlos auch in der Herkunftssprache hergestellt werden können. Anwendungsbereiche: Gerüst für Bildergeschichten / für Erlebnisaufsätze / für Sachtexte / für kleine Vorträge (Aufbau; Formeln für Anfang und Schluss etc.); Sammlung von Satzanfängen und weiteren Sprachmitteln wie in Kap. 7 B.4.

Eine Fülle entsprechender Ideen findet sich in Teil III des Hefts «Förderung des Schreibens in der Erstsprache» in der Reihe «Materialien für den HSU».





Milch und Milchprodukte

Bildergeschichte – Schreibauftrag

Eines Tages macht ...
Schon immer wollte ...
Er holt einen Melkstuhl und einen Eimer und marschiert / watschelt ...
...

Zuerst spricht / streichelt / tätschelt ...
Wie ein richtiger Bauer / Ganz ruhig / vorsichtig ...
Melken ist / braucht ...
Die Kuh bleibt / wird / will ...
...

Nach kurzer Zeit / Endlich ist der Eimer ...
Der Pinguin ist / will ...
Plötzlich sieht / bemerkt ...
Mit einer Mistgabel in der Hand ruft ...
...

Zum Glück / Leider ...
Da hat / ist der Pinguin ...
Die Milch / Mit der Milch ...
Beim nächsten Mal ...
...

26

b) Einen Wortschatz aufbauen, der komplexe Sprachhandlungen ermöglicht

Erwachsene und Kinder lernen – auch ohne schulischen Input – laufend neue Wörter. Für erfolgreiches schulisches Lernen muss dieser ungesteuerte Erwerb durch gezielte Wortschatzarbeit ergänzt werden. Dies gilt doppelt für die Erst- oder Herkunftssprache, in der viele HSU-Schüler/innen (und erst recht diejenigen ohne HSU!) schwächer sind als in der Schulsprache des Einwanderungslandes. Eine besondere Gefahr ist hier das sogenannte Auseinanderfallen der Wortschätze. Gemeint ist, dass die Kinder die Wörter für häusliche und familiäre Dinge vor allem in der Herkunftssprache kennen (allerdings oft nur im Dialekt), für alles Schulische hingegen (Massstab, Turnsack, Pausenhof, messen, wägen etc.) nur die Bezeichnungen in der Schulsprache.

Eine wichtige Aufgabe des HSU ist, dieses Auseinanderfallen der Wortschätze zu verhindern, indem gezielt und bewusst am schulischen Wortschatz in der Herkunftssprache gearbeitet wird.

Dies kann und soll immer wieder auch unter Einbezug der Sprache des Einwanderungslandes geschehen, wie es das Planungsbeispiel von Etleva Mançe in Kap. 8 B.3 illustriert. (Vgl. auch die Aussage der Lehrerin in Kap. 8 B.4: «Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Kinder durch den parallelen Unterricht in Deutsch und Romanes ihre Muttersprache viel besser lernen.»)

Damit Schüler/innen zu komplexen Sprachhandlungen fähig werden, müssen sie also systematisch beim Aufbau eines über die Alltagssprache hinausgehenden Wortschatzes begleitet werden. Zur Arbeit an diesem Ziel hat sich in der Praxis bewährt, dass Lehrpersonen bei der Vorbereitung eines Themas einen kurzen Text aufschreiben, der so formuliert ist, wie sie es von ihren Schüler/innen am Ende der entsprechenden Unterrichtseinheit erwarten. Bei jüngeren Kindern kann die Lehrperson sich einen vom Kind gesprochenen Text vorstellen, bei älteren Lernenden einen schriftlich verfassten.

Ein solcher fiktiver Schülertext verdeutlicht, welche Wörter und Formulierungen für die Arbeit am Thema wesentlich sind. Im fiktiven Schülertext werden die entsprechenden Wörter markiert. Dies liefert die Grundlage für das Erstellen einer überschaubaren, altersgemässen Liste von Wörtern, die Teil des produktiven Wortschatzes (siehe unten) werden sollen. Selbstverständlich können, ausgehend vom fiktiven Schülertext, auch zwei oder drei Wörterlisten für unterschiedliche Niveaus hergestellt werden.

Das folgende Beispiel aus einer Weiterbildungsveranstaltung zeigt den Auftrag, den Lehrpersonen erhalten haben, und den Vorschlag eines Lehrers, der elf- bis zwölfjährige Schüler/innen unterrichtet.

Auftrag

Verfassen Sie einen fiktiven Schülertext zu einem in Ihrem Unterricht aktuellen Thema. Schreiben Sie den Text gemäss folgender Leitfrage:

Was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtseinheit sagen oder schreiben können; welche wichtigen Wörter sollen sie kennen und anwenden lernen?

(Vorschlag eines Lehrers)

Thema Steinzeit – Das Feuer

Die Menschen lernten das Feuer ***kontrollieren***. Sie ***konnten*** selber Feuer entfachen und das Feuer ***nutzen***.

Das Feuer ***bot Schutz vor*** nachtaktiven Tieren und ***Insekten*** und spendete Licht.

Feuer ***ermöglichte*** das ***Überleben*** in kälteren ***Regionen***. Im Feuer ***konnte*** Fleisch ***gebraten werden***. ***Dadurch wurde*** das Fleisch leichter ***verdaulich***.

Ausserdem ***konnte*** im Feuer aus Birkenrinde Birkenpech ***hergestellt werden*** – ein starker Klebstoff.

II

c) Produktiver/aktiver und rezeptiver/passiver Wortschatz

Wichtig ist bei aller Wortschatzarbeit die Unterscheidung von produktivem und rezeptivem Wortschatz. Der produktive Wortschatz betrifft gebrauchshäufige, wichtige Wörter und Wendungen, welche die Schüler/innen selbst aktiv verwenden können sollen (in unserem Beispiel: kontrollieren, ermöglichte, verdaulich; ferner die Konstruktionen mit dem Modalverb «konnte», etc.). Hierzu brauchen sie natürlich Anwendungsgelegenheiten, z. B. die Aufforderung, diese Wörter bewusst in einem gesprochenen oder geschriebenen Text 2–3 mal zu verwenden.

Der rezeptive Wortschatz betrifft seltenere Wörter und Wendungen, welche die Schüler/innen zwar passiv verstehen sollen, aber (noch) nicht unbedingt für die eigene Anwendung lernen müssen (in unserem Beispiel: entfachen, Birkenpech etc.).

Mit Blick auf Wörter, die «nur» verstanden werden müssen, ist die folgende Unterscheidung nützlich:

1. Wörter, Wendungen, Konstruktionen ohne hohen Gebrauchswert: Hier genügt eine kurze – in der Regel mündliche – Erklärung.

2. Wörter bzw. Formulierungen, die bei der weiteren Arbeit am Thema wiederholt benötigt werden – z. B. in Lesetexten oder bei Ausführungen der Lehrperson: In diesem Fall ist nicht nur das Klären, sondern auch das Festhalten der Bedeutung sinnvoll.

Insbesondere bei der Arbeit an Fachtexten werden oft viele Wörter und Formulierungen mündlich besprochen. Lernende, für die die meisten Erklärungen neu sind, haben kaum eine Chance, alles im Kopf zu behalten. Auf einem Plakat, in einem Wörterheft, mit Randnotizen oder auf Haftzetteln können Erklärungen so festgehalten werden, dass sie bei der weiteren Arbeit zur Verfügung stehen.

d) Wichtig für komplexere Sprachhandlungen: Verknüpfungsmittel

Damit komplexere Formulierungen und Bezüge über die Satzgrenze hinaus möglich werden, brauchen die Schüler/innen eine besondere Gruppe von Wörtern. Es sind Wörter wie beispielsweise «weil», «aber», «bald» oder auch «plötzlich». Im Unterricht werden solche Wörter selten explizit angeschaut. Sie finden sich auch selten in Wörterlisten, die Lehrpersonen für ihre Klasse erstellt haben (vgl. aber die Plakate in Kap. 7 B.4!)

Diese Wörter haben die Funktion, Gedanken in Sätzen oder Texten zu verknüpfen. Sie werden deshalb «Funktionswörter» oder «Verknüpfungsmittel» genannt. Damit Lernende die Bedeutung von Verknüpfungsmitteln verstehen, müssen sie ihnen eingebettet in sinnvolle Zusammenhänge begegnen. Wenn im Unterricht der Text eines Schülers oder einer Schülerin vorgelesen wird, kann die Lehrperson einen Satz mit einem Verknüpfungsmittel herausgreifen und nach dessen Funktion fragen. Bereits jüngere Schüler/innen interessieren sich für solche metasprachliche Fragen. So kann beispielsweise diskutiert werden, warum an einer bestimmten Stelle «oder» statt «und» stehen muss. Mit älteren Lernenden könnte es um die unterschiedliche Bedeutung der Sätze «Wir gehen nicht raus, weil es regnet.» und «Wir gehen nicht raus, wenn es regnet.» gehen. Gespräche über die Wirkung von Wörtern und Wendungen wie «plötzlich», «nach einer Weile», «gespannt wartete ich…» können Schüler/innen Anregungen für das eigene Schreiben geben.

Es versteht sich, dass entsprechende Reflexionen (wie auch der Vergleich mit der Schulsprache des Einwanderungslandes) viel beitragen können, die Sensibilität gegenüber der Herkunftssprache und die Kompetenz in dieser zu steigern.

Literaturhinweise

(vgl. auch die Hefte der Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht / didaktische Anregungen»!)

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clivedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? Download: http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf (deutsch: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule; Link: http:/www.laga-nrw.de/data/cummins_bedeutung__der_muttersprache.pdf)

Krompàk, Edina (2014): Spracherwerb und Erstsprachenförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In: vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 20 f.

Neugebauer, Claudia; Claudio Nodari (2013): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.

Portmann-Tselikas, Paul (1998). Sprachförderung im Unterricht. Zürich: Orell-Füssli.

Portmann-Tselikas, Paul R.; Sabine Schmölzer-Eibinger (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39, S. 5–16.

8B Praxisteil

1. Aufwachsen in, mit und zwischen mehreren Sprachen: HSU-Schüler/innen berichten

Nuhat lebt in Deutschland

Mein Name ist Nuhat. Ich bin 12 Jahre alt und in Deutschland geboren. Mit meiner Familie zusammen lebe ich in Münster im Stadtteil Hiltrup. In meiner Freizeit spiele ich gerne Fussball, ich bin auch aktiv in einem Fussballverein. Wenn ich mich mit meinen Freunden treffe, höre ich gerne kurdische Musik und spiele Playstation. Meine Freunde sind überwiegend aus Kurdistan und Deutschland. Ausserdem habe ich russische und polnische Freunde. Ich habe drei Geschwister und bin das Mittelkind. Meine Eltern leben seit 1985 hier. Wir leben in einem Mehrgenerationenhaus, da meine Grosseltern auch bei uns im Haus wohnen. Meine Grosseltern sprechen kein Deutsch. Ich wiederum spreche schlecht kurdisch. Wegen dieser Kommunikationsschwierigkeiten ist mir der muttersprachliche Unterricht sehr wichtig. Denn zu Hause sprechen wir kurdisch. Meine grösseren Geschwister können das auch sehr gut, ich aber leider nicht so. Ich selbst bin mit der kurdischen und deutschen Sprache aufgewachsen. Mit meinen kurdischen Freunden spreche ich sowohl kurdisch als auch deutsch. Aber mit den nichtkurdischen Freunden unterhalten wir uns in Deutsch. Ansonsten begegne ich in meinem Umfeld der russischen, polnischen, englischen, arabischen und italienischen Sprache.

Marlene lebt in der Schweiz

Mein Name ist Marlene Pinto. Ich bin 13 Jahre alt und besuche zurzeit die 7. Klasse in Frauenfeld. Ich bin in der Schweiz geboren und lebe auch hier. Zu Hause spreche ich nicht nur portugiesisch, sondern auch schweizerdeutsch. Schweizerdeutsch spreche ich vor allem mit meiner Schwester und in meiner Freizeit mit Freunden. Ich gehe seit meinem 7. Lebensjahr wöchentlich in die portugiesische Schule. Auch wenn es an meinem einzigen freien Nachmittag ist, freue ich mich jedes Mal darauf, da ich gerne eine weitere Sprache spreche. Diese Sprache ermöglicht es mir, mit meinen Verwandten zu sprechen und mich z. B. in Ländern wie Portugal oder Brasilien zurechtzufinden.
In der Schule lerne und spreche ich nicht nur Hochdeutsch, sondern auch Englisch und Französisch. Ein Vorteil meiner Zweisprachigkeit ist, dass ich mir bei diesen Fremdsprachen viele Wörter vom Portugiesischen her gut einprägen kann, da sie oft ähnlich sind. Sprachen spielen in meinem Leben eine grosse Rolle, daher ist auch Englisch eines meiner Lieblingsfächer.

Vanessa lebt in Schweden

Ich heisse Vanessa, bin 14 Jahre alt und gehe in die siebte Klasse. Ich bin als Tochter albanischer Eltern in Schweden geboren und aufgewachsen. In der Schule lerne ich ausser Schwedisch und Englisch auch Spanisch. Meine Lieblingssprache ist Albanisch. Das lerne und spreche ich nicht nur zu Hause, sondern auch im Albanischunterricht in der Schule. Wir haben super Bedingungen in unserer Schule: Alle Schüler/innen haben einen Laptop mit Internetzugang. Der Computer ist unser hauptsächliches «Werkzeug» im Unterricht. Auch im Albanischunterricht benutzen wir ihn, z. B. um auf albanischen Websites Material zu finden. Auf diese Weise ist es möglich geworden, eine Menge zu lernen und meinem Herkunftsland und den Verwandten in Kosova viel näher zu sein.

Arbër und Nora leben in Wien

Arbër und Nora haben im albanischen HSU ein Blatt mit dem Umriss eines Kindes und dazu die folgenden Aufträge erhalten: «Stell dir vor, das Kind auf dem Blatt wärest du. Überlege jetzt, welche Sprachen du selber sprichst oder in deiner Umgebung hörst. Wo im Umriss würde welche Sprache hinpassen? Zeichne sie mit verschiedenen Farben ein und schreibe daneben, welche Farbe zu welcher Sprache gehört.»

Abir lebt in England
(Bericht der Lehrerin Ola Koubayssi, London)

Abir wurde in London als Tochter einer französischen Mutter und eines sudanesischen Vaters geboren. Sie spricht fliessend Französisch und Englisch. In den arabischen HSU ist sie gekommen, um die Sprache ihres Vaters – Arabisch – zu lernen.

Eines der Hobbies von Abir ist es, auf Französisch Geschichten zu lesen und zu schreiben. Ich schlug ihr vor, dass ich ihr kleine französische Texte bringen könnte, die ich ihr dann auf Arabisch übersetzen würde. Diese Idee motivierte sie sehr. Wir arbeiteten intensiv und inzwischen versteht, liest und schreibt sie Arabisch besser als die meisten anderen Schüler/innen in der Klasse. Im Sommer wird sie in den Sudan in die Ferien fahren und sich dort mit ihren Grosseltern auf Arabisch unterhalten können!

2. Eine bittere Erfahrung: Verlust des Bezugs zur Erstsprache

Agnesa hat albanische Wurzeln und lebt in der Schweiz.

Mein Name ist Agnesa, ich bin 16 Jahre alt und in der Schweiz geboren. Meine Muttersprache ist Albanisch. Zurzeit besuche ich die Berufswahlschule. Mein grösster Wunsch ist es, in meine Heimat in die Ferien zu gehen und die albanische Sprache zu beherrschen. Leider ist das nicht der Fall. Ich habe immer grosse Mühe, dort mit den Leuten zu kommunizieren, sei es im Einkaufszentrum, sei es auf der Strasse. Ebenfalls fällt es mir schwer, mit meinen Bekannten schriftlich per SMS oder Facebook zu kommunizieren. Meistens muss ich überlegen, wie ich ein Wort vom Deutschen her übersetze oder wie ich einen Satz bilde. Oft schäme ich mich dafür, dass ich meine eigene Muttersprache nicht richtig beherrsche.

Ich wohne seit Langem hier in Buchs; leider gab es hier nie albanischen HSU. Das ist auch der Hauptgrund, dass ich heute in dieser Situation stecke. Hätte es albanischen HSU gegeben, hätte ich ihn mit Freude und Stolz besucht. Meiner Meinung nach hat jedes Kind das Recht darauf, seine Muttersprache zu lernen, weil das etwas Wichtiges ist und die Gesellschaft das braucht. Ich habe selbst schon miterlebt, dass man die eigene Muttersprache auch beruflich brauchen kann, denn welcher Jugendliche würde nicht gerne in einem Geschäft arbeiten, das eigenen Landsleuten gehört und wo man die eigene Sprache brauchen kann. Aber wenn man diese Sprache nicht genug beherrscht, gibt es diese Möglichkeit nicht…

3. Konkrete Planungsbeispiele zum Fokus umfassende Sprachförderung

Samia Hamdan-El Ghadban: Grundgerüst für die sprachliche Arbeit in einer Doppellektion HSU Hocharabisch, Unterstufe/Anfänger

Samia Hamdan-El Ghadban stammt aus dem Libanon und arbeitet in Genf als HSU-Lehrerin für Arabisch.

1. 15 Min. Konversation/Klassengespräch; Thema von der Lehrerin oder von Schüler/innen ausgewählt. Ziel: Förderung des freien mündlichen Ausdrucks in ungezwungener Atmosphäre. Zugleich erleben die Schüler/innen verschiedene regionale und dialektale Formen des gesprochenen Arabisch.

2. 15 Min. Repetition der bisher gelernten Schriftzeichen und Wörter. Einmal pro Monat Diktat.
   Ziel: Erwerb der arabischen Schrift und eines hocharabischen Wortschatzes.

3. 35 Min. neues Lernpensum. Einführung eines neuen Schriftzeichens auf verschiedene methodische Arten. Lesen des neuen Zeichens mit verschiedenen Vokalisierungen und von Wörtern, in denen das neue Zeichen vorkommt. Ziele wie bei 2.

4. 15 Min. Pause

5. 25 Min. Gespräch über einen Schulbuchtext.
   Ziel: Arbeit an der mündlichen Kompetenz in Hocharabisch.

6. 10 Min. Einzelarbeit (etwas ausfüllen, ausmalen etc.). Individuelle Betreuung durch die Lehrerin. Zum Schluss zeigt jedes Kind der Klasse, was es gemacht hat.

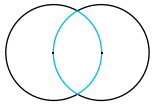
7. 10 Min. Schluss: Lied (mit Hinweisen auf korrekte Betonung) oder Vorlese-Geschichte.

Etleva Mançe: Wortschatz- und Spracharbeit im Rahmen einer Doppellektion zum Thema «Essen und Trinken/Gesunde Ernährung»; 1.–10. Klasse (3 Stufengruppen)

Etleva Mançe stammt aus Albanien. Sie lebt seit 22 Jahren in Köln und arbeitet seit fünf Jahren als HSU-Lehrerin für Albanisch.

Thema der Lektion: Essen und Trinken; Erfahrungsfeld: Gesunde Ernährung; Ziele: Sprachlich: Training und Festigung des Themenwortschatzes (Nomen für Obst und Gemüse); Anwendung; Verknüpfung Erst- und Zweitsprache. Inhaltlich: Bewusstsein für gesunde Ernährung und für Produkte aus dem Herkunftsland stärken. Sozial: Stärkung der Kooperations- und Sozialkompetenz bei den Gruppenarbeiten.

Planungsschema:

Phase /Zeit	Unterrichtsgeschehen	Medien, Materialien	Methodisch- didaktischer Kommentar
10 Min. Einstieg Überleitung	L begrüsst S. Alle S vorne im Kreis. Einstieg ins Thema mithilfe eines Körbchens mit Obst und Gemüse. Alles auf Deutsch und Albanisch benennen. L legt Kärtchen (Bilder und Namen (deutsch und albanisch) von Obst und Gemüse) durcheinander auf den Tisch. S ordnen die Bild- und Namenkärtchen.	Körbchen mit Obst und Gemüse Kärtchen	Kontakt herstellen/ Neugier wecken Vorwissen aktivieren Wortschatz aktivieren Erst- und Zweitsprache verbinden
15 Min. Erarbeitung 1 5 Min. Sicherung 1	Jede/r S nimmt ein Gemüse oder Obst und sucht die entsprechenden Kärtchen (albanisch und deutsch). Dann werden die Namenkärtchen in die Kreise gelegt: Links albanisch, rechts deutsch. In den Überschneidungsbereich kommen Wörter wie «Banane», die in beiden Sprachen ± identisch sind. Auch dialektale Varianten zu einzelnen Objekten (z. B. Kartoffeln) werden diskutiert. Abschliessend werden die Ergebnisse nochmals im Plenum betrachtet und diskutiert.	Kärtchen Körbchen Obst und Gemüse 2 Kreise, die sich teilweise überschneiden, am Boden	Bewusstmachung durch Anfassen und Beobachtung  Begriffe verstehen und festigen Unterschiede und Gemeinsamkeit der beiden Sprachen erkennen
20 Min. Erarbeitung	Es werden drei Altersgruppen gebildet. • Kl. 1–4: S bekommen ein Arbeitsblatt mit Bildern, Sätzen, Lösungswörtern (aus «Libri i gjuhës» S. 34–37). Differenzierung: Alternatives Arbeitsblatt. • Kl. 5–7: S erhalten einen Lesetext zum Thema, wo welches Obst und Gemüse hier und im Herkunftsland wächst. Differenzierung/ Alternative: Das Gedicht «Blega, dega dhe shega», lesen und schreiben (z. B. das Wort «shega» (Granatapfel) durch andere Obstsorte ersetzen. • Kl. 8–10: S erhalten ein Arbeitsblatt zu zwei Textabschnitten (anspruchsvoller Sachtext) und werden zu Expert/innen für ihren Abschnitt. Differenzierung: Lernschwächere S bekommen ein einfacheres Arbeitsblatt. («Nëna në qytet sot ka blerë shëndet»). Auftrag: Den Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben oder kommentieren.	Kl. 1–4 AB Kl. 5–7 AB, AH Kl.8–10 AB, AH	Partnerarbeit, sich gegenseitig kontrollieren Überprüfung der Lese- und Schreibfähigkeiten. Partner-Feedback Gruppenarbeit, Sozialkompetenzen entwickeln Förderung der Teamfähigkeit
5 Min.	Pause		
10 Min. Wiederholung und Sicherung 2	Die S vergleichen ihre Lösungen in der Stufengruppe. Sie stellen die Ergebnisse im Plenum vor und diskutieren/kommentieren sie.	AB AH	Meinung austauschen Kontrolle
20 Min. Erarbeitung	• Kl. 1–4 AB, Domino, Puzzle, S arbeiten alleine, zu zweit oder in der Gruppe. • Kl. 5–7 die S erhalten ein Kreuzworträtsel in zwei Sprachen und zeichnen die Gesundheits-Pyramide. • Kl. 8–10: Anhand einer Mind-Map sollen die S über verschiedene Punkte sprechen. Binnendifferenzierung: Lernschnelle S bekommen ein zusätzliches Arbeitsblatt.	Spiele AB Mind-Map Kleine Plakate (A3)	Förderung der Teamfähigkeit und Sozialkompetenz Schulung der Argumentationsfähigkeit Festigung des Erlernten auf spielerische Weise
5 Min. Sicherung 3	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse der vorigen Phase im Plenum auf kleinen Plakaten	AB Kleine Plakate (A3)	Festigung; Stärkung des Selbstbewusstseins; Motivation
5 Min. Feedback	S versuchen einen gemeinsamen Standpunkt/Konsens zu finden. S geben ihre Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Lernfortschritte ab. Mittels des Arbeitsblattes «Çfarë të pëlqen?» (Was magst du?) fragen sie sich gegenseitig und – als Hausaufgabe – auch die Familienangehörigen.	AB Smiley-Kärtchen (3 Smileys: fröhlich, mittel, traurig)	S reflektieren die neu erworbenen Kompetenzen

4. Rabie Perić Jašar: Gute Erfahrungen mit bilingualem Unterricht

Rabie Perić Jašar stammt aus Makedonien. Sie lebt seit 24 Jahren in Wien, wo sie u. a. als HSU-Lehrerin für Romanes und im Sonderpädagogischen Zentrum tätig ist.

Ich betreue neben meinem HSU-Unterricht in Romanes auch neu zugezogene Romakinder. Diese sind oft in ihrer Erstsprache Romanes sehr schwach, weil sie vor allem die Sprache des Herkunftslandes (z. B. Makedonisch) verwendet haben. Mein Prinzip ist, dass diese Kinder die deutsche Sprache parallel zu ihrer Muttersprache lernen sollen (z. B. parallele Einführung der Zahlen oder Farben, Lieder und kleine Theaterstücke auf Deutsch und Romanes). Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Kinder durch den parallelen Unterricht in Deutsch und Romanes ihre Muttersprache viel besser lernen.

8C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Sehen Sie bitte das ganze (anspruchsvolle!) Kapitel zur umfassenden Sprachförderung nochmals durch und notieren Sie, welches für Sie die drei oder vier wichtigsten Punkte oder Erkenntnisse sind! Diskutieren Sie diese Punkte wenn möglich mit Kolleg/innen.

2. In Kap. 8 B.1 sehen Sie die «Sprachumrisse», die zwei Kinder aus Österreich gezeichnet haben. Lassen Sie in Ihren Klassen ebenfalls solche Sprachumrisse zeichnen und sprechen Sie mit den Schüler/innen darüber.

3. Schauen Sie das Unterkapitel 8 A.2 «Dimensionen der Sprachkompetenz» nochmals durch. Finden Sie zu jeder der vier Kompetenzen ein Beispiel (z. B. eine Situation im Unterricht, bei der die entsprechende Kompetenz gefordert ist).

4. Fassen Sie nochmals zusammen, was Sie über BICS und CALP gelesen haben. Finden und diskutieren Sie bitte je 2–3 Situationen, die spezifisch für BICS resp. CALP sind.

5. Schauen Sie bitte die Grafik mit den Quadranten der Textkompetenz nochmals an. Finden Sie zu jedem der vier Quadranten 1–2 passende Situationen oder Lernanlässe aus Ihrem Unterricht!

6. Das in Kap. 8 A.5a geschilderte Vorgehen mit unterstützenden Aufträgen (Scaffolding) ist aktuell und wichtig. Überlegen und diskutieren Sie 2–3 konkrete Anlässe aus Ihrem Unterricht, in dem Sie gezielt nach diesem Verfahren vorgehen können! Optimal wäre, wenn Sie eine kleine Planung machen und diese in den nächsten Wochen durchführen könnten. Tauschen Sie Ihre Erfahrungen mit Kolleg/innen aus.

7. In Kap. 8 A.5b (zur Wortschatzarbeit) finden Sie einen Auftrag aus einer Fortbildung in der Schweiz. Machen Sie denselben Auftrag mit Bezug auf ein Thema, das in Ihrem Unterricht gerade aktuell ist! Erstellen Sie zwei oder drei Wortlisten für verschiedene Niveaus. Markieren Sie die Wörter, die Sie dem aktiven Wortschatz zuordnen, rot, die des passiven Wortschatzes blau.

8. Schauen Sie die Planungsbeispiele in Kap. 8 B.3 durch und überlegen/diskutieren Sie, was Ihnen dabei besonders nützlich und gut scheint und was Ihnen warum nicht so gefällt.

HSU-spezifische Schwerpunkte

III

9 Wahl passender Inhalte und Themen

9A Hintergrundtext

Sabina Larcher Klee

1. Orientierungspunkte bei der Wahl von Inhalten und Themen

(Basil Schader)

Bei der Grobplanung ihres Unterrichts (Jahres-, Semester- oder Quartalsplanung) orientieren sich HSU-Lehrer/innen in aller Regel an den folgenden Determinanten:

Reglementarische Vorgaben

1. Vorgaben des HSU-Lehrplans des Herkunftslandes, falls ein solcher besteht (vgl. Kap. 1 A).

2. Vorgaben des HSU-Lehrplans oder ähnlicher Reglemente des Einwanderungslandes, falls solche Dokumente bestehen (vgl. Kap. 1 A).
   Die HSU-Lehrpläne des Herkunftslandes konzentrieren sich meist eher auf Inhalte aus der eigenen Kultur, Geschichte, Landes- und Sprachkunde. Die HSU-Lehrpläne der Einwanderungsländer (siehe die Beispiele im Literaturverzeichnis zu Kap. 1 A) fokussieren demgegenüber stark auch Themen in Zusammenhang mit Orientierung, Integration und Zusammenleben in der Migrationssituation.

   Diese beiden unterschiedlichen Fokusse sollen nicht zu einem Dilemma führen, stellen die HSU-Lehrpersonen aber vor die spannende Herausforderung, beide Perspektiven zu berücksichtigen – was ja auch vollumfänglich der Realität und dem Erfahrungshintergrund ihrer Schüler/innen entspricht. Vgl. hierzu auch Kap. 2 A.

Lehrmittel und weitere Unterrichtsmaterialien

3. HSU-Lehrmittel oder ähnliche Materialien des Herkunftslandes, falls es solche gibt (vgl. Kap. 1 A und 10). Wie die Rückmeldungen vieler HSU-Lehrpersonen zeigen, müssen die von den Herkunftsländern zur Verfügung gestellten Lehrmittel teilweise beträchtlich adaptiert werden, da sie bisweilen sprachlich deutlich zu anspruchsvoll sind und/oder inhaltlich zu wenig Bezug auf die spezifische Situation des Aufwachsens in der Migration nehmen.

4. Weitere Materialien, die die HSU-Lehrperson gesammelt und didaktisch aufbereitet hat (aus Büchern, Zeitschriften, Websites, Lehrmitteln des Einwanderungslandes etc.; vgl. Kap. 10).

Lokale institutionelle Gegebenheiten und Möglichkeiten

5. Gegebenheiten und Möglichkeiten, die sich aus der Kooperation mit dem regulären Unterricht im Einwanderungsland ergeben (vgl. Kap. 12 und 13). Ob und in welchem Ausmass entsprechende Möglichkeiten (Wahl gemeinsamer Inhalte und Themen, Kooperationsprojekte, Projektwochen etc.) bestehen, hängt stark von der landesspezifischen Integration des HSU ins reguläre Schulsystem ab. Wo HSU und Regelunterricht institutionell eng vernetzt sind, wie z. B. in Schweden, bieten sich vielfältige und fruchtbare Möglichkeiten an; wo der HSU weitgehend isoliert ist, stellen schon kleine, ausnahmsweise Kooperationen eine Errungenschaft dar.

Pädagogische und lernpsychologische Überlegungen

6. Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen der Schüler/innen in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht (vgl. Kap. 3–5).

7. Orientierung an aktuellen pädagogischen und lernpsychologischen Prinzipien und Standards (vgl. hierzu Kap. 3–8).

Die Punkte 6 und 7 bilden quasi das A und O der konkreten Unterrichtspraxis und -planung. Mit dieser setzt sich detailliert das Kapitel 11 auseinander.

In Ergänzung zu den genannten Kapiteln werden nachfolgend einige Punkte näher ausgeführt. Ihre Beachtung bei der Wahl und Gestaltung der Inhalte und Themen ist von hoher Bedeutung für einen Unterricht, welcher der sprachlichen und kulturellen Realität der HSU-Schüler/innen, ihrem Erfahrungshintergrund, ihren Lernbedürfnissen und ihren bikulturell-bilingualen Kompetenzen entspricht.

2. Erwägender Unterricht – Vorüberlegungen zu Inhalt und Themen

Seit den späten 1960er Jahren besteht Konsens darüber, dass der schulischen Förderung der vorherrschenden Unterrichtssprache erstrangige Bedeutung für die erfolgreiche Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in das lokale Bildungssystem zukommt (Allemann-Ghionda et al. 2010). Der Stellenwert der Erst- oder Herkunftssprache der Schüler/innen wird hingegen mit Blick auf den Bildungserfolg nach wie vor kontrovers und wenig datengestützt diskutiert: grundsätzlich geht es um die Frage, ob die zweisprachige und bikulturelle Sozialisation eine Ressource oder ein Problem für die Kinder und Jugendlichen darstellt (ebd.; vgl. auch Kap. 15 im vorliegenden Band). Auch wenn zahlreiche Befunde für positive Effekte sprechen und das Erlernen und Verfügen über mehrere Sprachen als Potenzial gesehen wird, bewegen sich die betroffenen Schülerinnen und Schüler in diesem ambivalenten Kontext und sind durch diesen geprägt. Dies gilt auch für die Programme und Inhalte des HSU.

Vielleicht liegt es daran, dass diese Programme und Inhalte selten systematisch auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert werden. Im Kontext der zunehmenden Kompetenzorientierung gilt es hierzu Forschungs- und Wissenslücken zu schliessen und neue Perspektiven mit Blick auf den Bildungserfolg der betroffenen Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Auch die gesellschaftliche Akzeptanz und die schulische Anerkennung der Migrationssprachen sind immer wieder sorgfältig zu überprüfen: obwohl sie unbestritten eine bedeutende wirtschaftliche wie auch gesellschaftliche Ressource darstellen (Kavacik/Skenderovic 2011, S. 33), sind sie politischen Tendenzen unterworfen, die stark in die Schule hinein wirken. Wie kann der HSU-Unterricht, wie kann die Wahl der entsprechenden Themen und Inhalte hier unterstützend wirken?

Bezogen auf den Unterricht weisen Forschungsbefunde darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund tendenziell eine positive schulische Entwicklung nehmen, wenn Unterricht systematische Transferprozesse und -leistungen ermöglicht, sei dies im HSU, sei es im regulären Unterricht des Einwanderungslandes. Insbesondere wurde dies für die Effekte der Sprachvergleiche und der Unterstützung von Sprachtransferprozessen herausgearbeitet (Göbel, Vieluf & Hesse 2010). Für einen Umgang mit Vielfalt, insbesondere was interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz betrifft, sind die Entwicklung und Unterstützung reflexiv-kritischer Kompetenzen im Unterricht förderlich (Blanck 2012, S. 143).

Die anerkannte Bedeutung von Sprachvergleichen und interkulturellem Lernen bedeutet für HSU-Lehrer/innen, Transferprozesse und reflexiv-kritische Kompetenzen ins Zentrum eines vergleichenden, genauer: erwägenden Unterrichts (Blanck ebd.) zu stellen.

Themen und Inhalte sind daran zu prüfen, wie weit sie dies wirklich tun bzw. ermöglichen. Die fachlichen Dimensionen des Unterrichtens umfassen dabei eine breite Palette an methodischen Umgangsweisen mit Vielfalt und die spezifische inhaltliche Gestaltung von Bildungsangeboten (vgl. dazu Kapitel 5). In einem erwägenden Unterricht, der Transfer unterstützt, ist für Lehrende wie auch für Lernende die Frage: «Könnte es auch anders sein?» wegleitend. Themen und Inhalte werden durch diese Frage dem Vergleich und damit der systematischen Reflexion unterzogen. Das Eigene und das Andere, vielleicht auch Fremde, stehen damit im Mittelpunkt eines kritischen, aber unideologischen Unterrichts.

3. «Könnte es auch anders sein?» – Die Förderung von Sprachvergleich und -transfer sowie kritischer Reflexionskompetenzen

Vielfalt, sprachlich und kulturell, muss zuerst einmal als solche erfasst werden: Im Kontext eines erwägenden Unterrichts meint dies ein Erfassen von Differenzen und von Gemeinsamkeiten, keine festlegende Zuschreibung von Eigenschaften oder Fähigkeiten. Dies gilt sowohl für den HSU wie auch für den Regelunterricht. Die Bestimmung der Themen und Inhalte des Unterrichts muss deshalb das Ziel, die Spezifik, die Anwendungsgebiete sowie den zu Grunde liegenden Kulturbegriff interkultureller Kompetenz und sprachlicher Transferkompetenz berücksichtigen. Ein geglücktes Beispiel in diesem Sinne sind die Themen des Zürcherischen HSU-Rahmenlehrplans (2011) für die Unterrichtsbereiche «Sprache» und «Mensch und Umwelt».

Wie verhält es sich dabei mit der Anforderung an die Metakognition, wie sie eingangs – Stichwort Vergleich und Transfer – formuliert wurde? Welche Voraussetzungen hat ein solch vergleichender Unterricht, der zum einen zum Erwerb und/oder zur Perfektionierung der Herkunftssprache, und zum andern zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen führen soll (vgl. Rahmenlehrplan 2011, S.7)? Welche Entscheidungen müssen betreffend Themen und Inhalte gefällt werden?

Grundlegend dafür, systematische Transferprozesse und -leistungen zu ermöglichen und kritische Reflexionskompetenzen bei Kindern und Jugendlichen zu fördern, sind sicherlich die folgenden Prozessschritte für die Unterrichtsplanung: Aus den Unterrichtsbereichen des Lehrplans (HSU-Lehrplan des Herkunftslandes, Rahmenlehrplan des Einwanderungslandes) wird im Hinblick auf die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. dazu Kapitel 5) ein geeigneter Inhalt gewonnen und festgelegt, der Vergleich und Transfer zulässt. Durch die Kombination mit ausgewählten Betrachtungsweisen – historisch, geografisch, kulturell, strukturell oder personal etc. – werden Unterrichtsthemen bestimmt, die das Potenzial haben, in Alternativen entwickelt werden zu können. In diesem Sinne zeigt der Praxisteil zum vorliegenden Kapitel (9 B) verschiedene Blickwinkel auf: Themen in Zusammenhang mit der Herkunftskultur; die Frage des Dazwischen; Themen, die den Transfer direkt aufnehmen sowie kultur- und sprachunspezifische Themen. Mit Blick auf die gewünschten Wirkungen, die z. B. im Zürcher Rahmenlehrplan aufgeführt sind, werden entsprechende methodische Umgangsweisen gewählt. Dazu ist es nötig, sich nochmals in aller Kürze den veränderten Lernbegriff und die damit verbundene Kompetenzorientierung vor Augen zu führen sowie das Verständnis von interkultureller Kompetenz kurz anzusprechen.

a) Kompetenzorientierung und Lernbegriff

Kompetenzorientierung beinhaltet eine Erweiterung des Lernbegriffs, indem neu Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Motivationen integriert werden (vgl. Kap. 5 A). Erwägender Unterricht, das Denken in Alternativen und die Kompetenz Transfer zu leisten, sind damit verbunden. Die Unterrichtsplanung und -gestaltung ist entsprechend am Lernen und der Performanz der Schülerinnen und Schüler orientiert, dies sowohl kurz- wie auch langfristig (vom Lernen in einzelnen Unterrichtssequenzen bis hin zum lebenslangen Lernen). Lernen im Sinne einer Kompetenzorientierung ist deshalb als Prozess zu verstehen, was veränderte Anforderungen an die Lernenden wie auch an die Lehrenden stellt: so ist die Anforderung an das Ermöglichen von Metakognition (im Sinne der Transparenz von Lernschritten), an die Planung der Prozesse und der Lernzeit, an die Strukturierung des Unterrichts etc. anspruchsvoller geworden. Dies gilt selbstverständlich auch für den HSU.

Kompetenzorientiertes Unterrichten erfindet zwar das Lehren und Lernen nicht neu und stellt es auch nicht auf den Kopf. Es verlangt jedoch die konsequente Orientierung an den Lernenden bzw. am Lernen. Der konsequente Fokus der Personalisierung des Lernens bringt es mit sich, dass die Diagnose, die entsprechenden Aufgaben und die Organisation der Lernumgebung, die Metakognition wie auch die Evaluation der Leistungen bzw. des Lernzuwachses hohe Strukturierungs- und Planungskompetenzen seitens der Lehrpersonen erfordern.

b) Interkulturelle Kompetenz

Bei der Beschreibung von interkultureller Kompetenz sind zwei Modelle in Diskussion: zum einen Listenmodelle, zum andern Strukturmodelle. Während erstere relevante Teilkompetenzen einfach aufzählen, ordnen die Strukturmodelle Teilkompetenzen verschiedenen Dimensionen eines systematischen Prozesses zu. Darauf etwas näher einzugehen scheint umso wichtiger, als exakte Angaben hierzu oft auch in den Rahmeninstrumenten (z. B. im Zürcher Rahmenlehrplan) fehlen. Vor allem aber führt erst die Beantwortung der Frage, wozu interkulturelle Kompetenz eigentlich gut ist und in welchen Situationen sie relevant wird, zur Antwort, aus welchen Teilkompetenzen sie sich zusammensetzt, in welchen Zusammenhängen diese Teilkompetenzen sichtbar werden und ob resp. wie sie erlernt oder vermittelt werden können (Rathje, 2006, S. 3).

Mit Blick auf eine eigenständige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist es deshalb zentral, von einem Modell auszugehen, das die folgenden Überzeugungen in den Mittelpunkt stellt: Kultur existiert innerhalb von menschlichen Kollektiven (Hansen 2000) und bezieht sich nicht per se auf eine Gesellschaft oder Nation; Kulturen zeichnen sich durch Differenz und Widersprüche aus. Dies bedeutet, dass in allen komplexen Kollektiven «nicht nur Vielfalt, sondern Diversität, Heterogenität, Divergenzen und Widersprüche» bestehen (ebd., S. 182). Kultur lässt sich so als ein fassbarer Vorrat unterschiedlicher Sichtweisen und Perspektiven verstehen, der sich von Kollektiv zu Kollektiv unterscheidet. Menschen, Kinder und Jugendliche gehören verschiedenen Kollektiven an, die sich durch unterschiedliche Kulturen auszeichnen. Die Komplexität für Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist damit hoch.

Sicherheit und Stabilität wird jedoch nicht durch Vereinfachung erreicht, durch nationale oder lokale Fixierung, sondern durch die Erzeugung von Normalität der Differenz.

Eine Kultur, «das ist ihr wesentlichstes Kriterium und ihre wirkungsvollste und tiefste Leistung, definiert Normalität, und diese Normalität wirkt auf ihre Art ebenso bindend und verbindlich wie soziale und politische Strukturen» (ebd., S. 233). Der Zusammenhalt einer Kultur ergibt sich dann aus der Bekanntheit und der Normalität ihrer Differenzen, und nicht aus ihrer Kohärenz.

Angewandt auf die Frage nach interkultureller Kompetenz und deren Aufbau im Unterricht (vgl. hierzu auch Kap. 4 A) umfasst dies die Fähigkeit, in interkulturellen Interaktionen fehlende Normalität zu erzeugen und Kohäsion zu ermöglichen, indem unbekannte Differenzen bekannt werden. Anders formuliert: interkulturelle Kompetenz «ist eine schöpferische Fähigkeit, diese neue Ordnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen zu stiften und fruchtbar zu machen» (Wierlacher 2003, S. 216). Das Ergebnis ist Kulturalität (Rathje 2004, S. 301) und nicht Nationalität.

Literaturhinweise

Allemann-Ghionda, Christina et al. (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). (Link: http://www.vsa.zh.ch/hsk).

Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. In: Kosinar J., Leinweber, S., Hegemann-Fonger, H. & Carle, U. (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennnung. Hohengehren: Schneider Verlag.

Göbel, Kerstin; Vieluf, Svenja; Hesse, Hermann-Günter (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55, 101–122.

Hansen, Klaus Peter (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Paderborn: UTB.

Kavacik, Zuhal & Skenderovic, Damir (2011): Renaissance der Homogenitätsideologie. Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. WBZ Mitteilungen, Heft 131, S. 30–33.

Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11: 3, S. 1–15.

Wierlacher, Alois (2003): Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik 14: 1, 215–217.

9B Praxisteil

1. Planungen zu Themen in Zusammenhang mit der Herkunftskultur

(vgl. auch Kap. 11 B.4 und 11 B.5)

Silviya Ivanova Popova: Semesterplanung für die Mittelstufe (4.–6. Klasse); Thema Bulgarische Sprache, Geschichte und Feste

Silviya Ivanova Popova stammt aus Bulgarien. Sie lebt seit 13 Jahren in Zürich und ist seit 9 Jahren als HSU-Lehrerin für Bulgarisch tätig.

Grammatik	Mensch und Umwelt	Feste
Verben: verschiedene Vergangenheitsformen	Geschichte: Thraker, Slawen und Protobulgaren	Erster März «Baba Marta», die uns Martenici bringt. Wir basteln selber Martenici. (Roten und weissen Faden zusammendrehen, in verschiedenen Formen gestalten und ans Handgelenk binden. Das ist ein Symbol von Gesundheit, Liebe und Neubeginn.) – Die Legenden zu Martenica kennen lernen. Mutter- und Frauentag 8. März Palmsonntag – Namenstag aller Leute, die Blumennamen tragen Ostern – Auferstehung – spezieller Gruss
Verben: Futurumformen	Chan Asparuch - der Gründer Bulgariens (681)	
Adverbien	Die Erweiterung und Festigung des neuen bulgarischen Staats (Chan Omurtag, Terwel, Presian, Krum)	
Haupt- und Nebensatz Kommaregeln	Das Christentum als eigene Religion: Anerkennung – Knjas Boris I – 866	
Direkte und indirekte Rede Interpunktion	Bulgarien als Grossmacht. Zar Simeon I (893–927) – Bulgarien grenzt an drei Meere – Blüte von Kultur und Wissen.	
Indirekte Rede	Tag der Armee und des Muts in Bulgarien	6. Mai – Tag des Hirten und St. Georgstag
Aufsatzschreiben: Regeln und Struktur	Das Bulgarische Alphabet von 855 – Kyrill und Methodus und ihre Schüler (Kliment, Gorast, etc.)	24. Mai – Tag des Slawischen Alphabets und der Kultur; Volkstanzfest
Aufsatz zu vorgegebenem Anfang schreiben Übungen zur Beibehaltung des roten Fadens	Jahre der Aufstände Kampf um Unabhängigkeit Unter Byzantinischer Herrschaft	Am 14. Juni: 10-jähriges Jubiläum des Vereins «Rodna retsch»
Anredeformen Spezifische Endungen Briefschreiben	Befreiung von der byzantinischen Herrschaft 1185 Zar Ivan-Asen I & Petar II	Reise nach Bulgarien Wir besuchen 4 Städte, die eine grosse Rolle in unsere Geschichte spielen, und ein besonderes Denkmal in den Bergen, das ein Symbol der Freiheit ist.
Aufsatz zu gegebenem Thema schreiben Auf Stil, Grammatik, Rechtschreibung und Struktur achten	Zar Kalojan (1190–1207), Zar Ivan-Asen II (1218–1241) Wiederkehr der bulgarischen Macht durch Diplomatie und starkes Königshaus	

2. Planungen zu Themen in Zusammenhang mit dem Leben in der neuen Heimat: Fokus «in, mit und zwischen zwei Sprachen und Kulturen leben»

Ausgezeichnete Beispiele zu dieser Kategorie finden sich in verschiedenen Kapiteln dieses Handbuchs. Wir nennen besonders die folgenden:

Kapitel 6 B.1

Kemajl Çallaku (albanischer HSU in Arnsberg/Deutschland): Doppellektion zum Thema «Freundschaft, Vorurteile, Zusammenleben», Klassen 5–10

Der Autor zeigt, wie das in der Migration hochaktuelle Thema «Freundschaft, Vorurteile, Zusammenleben» in einer auch von den Unterrichts-, Sozial- und Interaktionsformen her sehr anregenden Weise behandelt werden kann. Im Vordergrund stehen dabei die authentischen Erfahrungen der Schüler/innen in ihrer neuen Heimat. Spätestens in der Schlussdiskussion wird der Bezug zur Herkunftskultur geschaffen, der sich natürlich in einer Folgelektion sehr fruchtbar aufgreifen und vertiefen liesse.

Kapitel 5 B.3

Gaca Radetinać (HSU Bosnisch/Serbisch/Kroatisch in Karlskrona/Schweden): Doppellektion zum Thema «Die Kinderrechte»

Die Autorin behandelt das Thema «Kinderrechte» in handlungs- und anschauungsorientierter Weise. Wie unten bei Nexhmije Mehmetajs Planung zu Genderfragen bietet es sich auch hier an, innerhalb der Lektion oder in einer nächsten Lektion auf Unterschiede und Analogien, Vor- und Nachteile im Bereich Kinderrechte in der Herkunftskultur und derjenigen der neuen Heimat einzugehen, wie auch auf damit verbundene Probleme und Konflikte in der Migrationssituation (Status der Kinder in der Familie, Freiheiten, Rechte und Pflichten; evtl. Rückblick auf die Kindheit der Eltern oder Grosseltern).

Kapitel 4 B.2

Nexhmije Mehmetaj (albanischer HSU in der französischsprachigen Schweiz): Doppellektion zum Thema Geschlechtergerechtigkeit/Gender für drei Alters- und Niveaugruppen

Die Autorin zeigt in ihrer Planung, wie das Thema Geschlechtergerechtigkeit in einer Klasse mit drei Alters- und Niveaugruppen so behandelt werden kann, dass jede Gruppe einen altersgerechten Zugang findet (Unterstufe: Auch Mädchen spielen Fussball; Mittelstufe: Rechte und Pflichten von Jungen und Mädchen in unserer Klasse; Oberstufe: Kinderrechte). Dabei kann und soll (integriert in die Lektion oder als Thema einer weiteren Lektion) natürlich auch reflektiert und diskutiert werden, ob und wie unterschiedliche Rollenzuschreibungen, Rollenverhalten und -klischees in der Herkunftskultur bzw. in der Kultur des neuen Landes zu Problemen oder gar Konflikten führen können.

---

3. Planungen zu Themen mit Bezug auf die Kultur des Herkunftslandes und jene der neuen Heimat

Dragana Dimitrijević: Ausschnitt aus der Planung einer Doppellektion zum Thema «Familie», Oberstufe (7.–9. Klasse; vereinfachte Darstellung ohne die Rubriken Sozialform und Medien)

Dragana Dimitrijević stammt aus Belgrad/Serbien. Sie arbeitet seit 1999 im Kanton Zürich als HSU-Lehrerin für Serbisch.

Wichtig: Als Hausaufgabe auf diese Lektion hin mussten die Schüler/innen sich zu Hause informieren, wie gross ihre Familie in der letzten oder vorletzten Generation war, welche Rolle bestimmte Verwandte haben/hatten etc. (Ausbildung, Beziehungen, Kleidung, Frauenrechte, der erste Schultag, Sprachen, Spiele, Spielzeuge, Grund der Migration…).

Siehe Tabelle auf der folgenden Seite.

Zeit	**Wozu? Feinziele** **Lernschritte und Teilziele**	**Was und Wie?** **Das macht die Lehrperson:**	**Was und Wie?** **Das machen die Schüler/innen:**
	1.	**1.**	**1.**
7'	**Familie** S setzen sich fundiert mit den Lebenswelten des Herkunftslandes und der Schweiz auseinander und entwickeln für diese eine Offenheit. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus Familie, Herkunftsland und Schweiz erhalten sie Einblick in die Vielfalt sozialer Zusammenhänge und Wechselwirkungen. Ziel: Funktionen und Formen der Familie in Abhängigkeit von Geschichte und Kultur kennen lernen.	**Verteilt** den S vorbereitende Ausschnitte eines Textes (auf Deutsch) zum Thema «Familie in der Schweiz». • Erklärt die Fremdwörter und gibt den Leseauftrag (Gezieltes Lesen): Lest den Text, sammelt die wichtigsten Informationen (Personen, Grösse der Familie, Beziehungen, Handlungsort, Handlungszeit).	**Verarbeiten** die Hausaufgabe weiter (siehe oben) • Lesen die Ausschnitte aus dem Buch «Das Leben über 80» • Verstehen mit Hilfe von vorgegebenen Fragen den Text • Sammeln die wichtigsten Informationen daraus
	2.	**2.**	**2.**
10'	**S verstehen und nennen** die wichtigsten Informationen anhand eines Textes zu einer Person (ihre Familie, ihre Sprachkenntnisse, ihre Ausbildung, familiäre Beziehungen, Rolle der einzelnen Personen, Grund der Auswanderung).	**Erklärt** die Fragen zum Text und verteilt sie den S. Z. B. Woher kommt ihr Vater/Grossvater? Warum? Wie viele Kinder hatte er? Welche Sprache spricht er?	**Tauschen** die wichtigsten Informationen anhand der gesammelten Informationen des Textes aus
	3.	**3.**	**3.**
20'	**Beziehungen** in der Familie (Serbien–Schweiz); Gemeinsamkeiten und Unterschiede nennen • Familie in der Schweiz (Grösse, Rolle, Beziehungen, Rituale….) kennen lernen, verstehen • Familie in Serbien (Grösse, Rolle, Beziehungen, Rituale) kennen lernen, verstehen • Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und diskutieren S beschreiben die Funktionen und Formen der Familien in der Schweiz und in Serbien.	**Verarbeitet** die Hausaufgabe weiter (siehe oben) • Macht die Gruppeneinteilung • Koordiniert die Diskussion • Auftrag für Gruppenarbeit: Vergleicht die gesammelten Informationen zur serbischen und Schweizer Familie.	**Sprechen:** Sprechen, diskutieren und erklären anhand der oben genannten Fragen, was entdeckt wurde
	4.	**4.**	**4.**
8'	**Beschreiben** eigene Rolle und eigene Familie: die Rolle der S in ihrer Familie (in der Schweiz und in Serbien).	**Macht die Gruppeneinteilung** Auftrag: Eigene Rolle in der Familie beschreiben (in der CH und in SRB)	**Begründen** ihre Rolle in ihrer Familie in der Schweiz und in Serbien; erzählen anhand der gesammelten Informationen eigene Geschichten

Vergleiche zu dieser Kategorie auch die Planungen 4 B.3 (Arifa Malik, London: Das Prinzip «Interkulturalität» am Beispiel «Farben») und 6 B.2 (Sakine Koç, Zürich: Unterrichtseinheit zum Thema «Fest- und Feiertage»)

4. Planungen zu Themen ohne spezifischen Bezug zur Kultur des Herkunftslandes oder derjenigen der neuen Heimat

Vorbemerkung: In diese Kategorie gehören kultur- und sprachunspezifische Themen (Jahreszeiten, Blumen, Tiere, Natur etc.), die sich aber natürlich gut in Bezug zur Kultur des Herkunftslands und der neuen Heimat setzen lassen.

Mariana Waked: Planung einer Unterrichtsreihe zum Thema «Tier und Natur» (6 Lektionen für 3 Alters- und Niveaugruppen)

Mariana Waked stammt aus dem Libanon, wo sie als Arabischlehrerin arbeitete. Seit 14 Jahren lebt sie in Karlskrona/Schweden und erteilt hier seit 4 Jahren arabischen HSU.

Arabische Mind-Map zum Thema «Pferd» (Merkmale, Nahrung, Lebensraum etc.).

	Ziel	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Lektion 1	**Präsentation**	Hören einer Geschichte mit verschiedenen Tieren. Sich unterhalten und nacherzählen.	Dok-Film schauen und Notizen machen. Nacherzählen, was wir über einzelne Tiere gelernt haben.	Tatsachen über einige Tiere hören oder lesen. Selber schriftlich festhalten.
Lektion 2	**Klassifikation verschiedener Tiere**	Logische Übungen zum Stoff. Tiere nach ihrer Nahrung klassifizieren. Wörter mit Hilfe von Bildern lesen. Anfangsbuchstaben oder Namen einzelner Tiere aufschreiben, Tiere zeichnen.	Tiere nach Nahrungsverhalten, Wohnformen, Art der Vermehrung etc. klassifizieren. Karte zur geographischen Verbreitung der Tiere interpretieren und kommentieren.	Eine Liste der gemeinsamen Züge von Tieren, die im gleichen Umfeld wohnen, erstellen (physische Eigenschaften, Ernährung, Vermehrung); Zusammenhang zwischen Eigenschaften und Umgebung erkennen.
Lektion 3	**Tiere auf dem Bauernhof**	Einen Bauernhof besuchen. Beobachtungen und Diskussionen.	Einen Bauernhof besuchen. Interview und Fotodokumentation vorbereiten, evtl. Videos.	Bauernhofbesuch. Hier in Schweden ist es üblich, ein Tier als Mitglied in der Familie zu haben, wie sieht dies in unseren Herkunftsländern aus? Diskutiert. Was meint ihr selbst?
Lektion 4	**Verarbeitung des Besuchs auf dem Bauernhof**	Gruppen bilden und verschiedene Aktivitäten zu den Tieren auf dem Bauernhof vorbereiten (Arbeitsblätter, Quiz, Rätsel…). Tierlieder lernen.	Einen Brief an jemanden im Herkunftsland schreiben, vom Besuch auf dem Bauernhof berichten.	Einen Steckbrief für ein Tier, das auf dem Bauernhof wohnt, erstellen. Nutzung von Internet und Bibliothek für Informationen.
Lektion 5	**Gedankenkarte (Mind-Map)**	Eine Geschichte mit 2-3 Tieren vom Bauernhof erfinden, mit Hilfe der Lehrperson aufschreiben und selber illustrieren. Hierzu die Technik Mind-Map einführen.	Zu einem ausgewählten Tier eine Mind-Map machen. Diese soll alle Punkte umfassen, die es braucht, um einen Sachtext zum Tier zu schreiben. Arbeit in Kleingruppen.	Eine von der Ausrottung bedrohte Tierart wählen. Überlegen, wie man ihr helfen könnte. Dazu eine Mind-Map machen und einen Text schreiben.
Lektion 6	**Präsentationen, Ausstellung**	Präsentieren und Vorlesen der Texte aus Lektion 5.	Präsentieren und Diskussion der Sachtexte aus Lektion 5.	Präsentieren und Diskussion der Sachtexte aus Lektion 5.

9C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. In Kapitel 9 A.1 werden sieben Orientierungspunkte oder Determinanten aufgeführt, die bei der Wahl von Themen und Inhalten eine Rolle spielen. Überlegen und diskutieren Sie bitte, welche von diesen Punkten für Sie besonders relevant sind und wie Sie diese Punkte bei der Themenwahl berücksichtigen.

2. Gibt es Orientierungspunkte, die für Sie wichtig sind, die aber in der Liste in Kap. 9 A.1 fehlen? Und: Welche Punkte könnten und würden Sie gerne stärker einbeziehen, wo könnten Sie Ihre Planung diesbezüglich verbessern?

3. Im Kapitel 9 A.3 ist zu lesen, dass transferorientierte Aufgabestellungen (v. a. sprachliche und kulturelle Vergleiche) eine positive Auswirkung auf die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben können. Überlegen und diskutieren Sie bitte, warum das wohl so ist und was Ihre Schüler/innen diesbezüglich an Erfahrungen und Potenzialen mitbringen!

4. Welche Elemente von Transferorientierung (z. B. Lernanlässe für sprachliche und kulturelle Vergleiche) enthält Ihr eigener HSU-Unterricht? Was könnten Sie evtl. tun, um diese produktive Perspektive mehr und besser zu integrieren (die ja auch in engem Bezug zum Erfahrungshintergrund und den bikulturell-bilingualen Potenzialen Ihrer Schüler/innen steht)? Tauschen Sie sich über möglichst konkrete Lernanlässe aus!

5. Im Abschnitt «interkulturelle Kompetenz» in Kap. 9 A.3 steht, dass es in allen komplexen Kollektiven resp. in allen Kulturen nicht nur Vielfalt, sondern auch Diversität, Heterogenität, Divergenzen und Widersprüche gibt. Welche Punkte aus Ihrer eigenen Kultur fallen Ihnen dazu ein? Welche dieser Punkte könnten Sie mit Ihren Schüler/innen thematisieren und wie könnte eine entsprechende Unterrichtssequenz aussehen? Machen Sie möglichst konkrete Planungsüberlegungen.

6. Im HSU besteht teilweise die Gefahr, dass die eigene Kultur durch die Lehrmittel und den Unterricht in idealisierter, vereinfachter und damit realitätsfremder Weise dargestellt wird. Gibt es diese Gefahr auch für den HSU Ihrer Herkunftskultur? Was können Sie tun, um statt dieser Klischees und Vereinfachungen Ihre Schüler/innen zu einer differenzierteren Sichtweise hinzuführen?

7. Schauen Sie bitte nochmals die Planungsbeispiele in Kap. 9 B durch. Überlegen und diskutieren Sie, welches Beispiel Ihnen besonders zusagt und warum! Gibt es auch Beispiele, die Sie weniger ansprechen; warum?

10 Geeignete Materialien finden und auswählen

10A Hintergrundtext

Basil Schader, Saskia Waibel

1. Einleitung: Materialien finden früher und heute

Früher bedeutete Unterrichten oft einfach, ein Lehrmittel und die dazu gehörenden Übungen durchzuarbeiten; weitere Materialien wurden kaum beigezogen. Heute sind die Anforderungen an einen guten Unterricht auch in dieser Hinsicht deutlich höher. Postulate wie Lerner/innenorientierung, Lebensweltbezug, Individualisierung (vgl. Kap. 4 und 5) gelten auch bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (Texte, Arbeitsblätter, elektronische Medien etc.). Lerner/innenorientierung, Lebensweltbezug und Orientierung am Ziel der interkulturellen Kompetenz bedeuten, dass im HSU-Unterricht auf die spezifische Situation der Schüler/innen, die in und zwischen zwei Kulturen aufwachsen, eingegangen werden muss, womit sich ein blosser Rückgriff auf die im Herkunftsland verwendeten Schulbücher verbietet. Dieser Rückgriff wäre angesichts der heterogenen Klassen und der verschiedenen Niveaus in den meisten Klassen ohnehin kaum möglich; er würde aber auch nicht zur breiten Palette von Unterrichts- und Lernformen passen, an die sich die Schüler/innen vom regulären Unterricht her gewöhnt sind (vgl. Kap. 6). Selbst dort, wo vom Herkunftsland her eigentliche HSU-Lehrmittel zur Verfügung stehen, wird sich die Lehrperson nach zusätzlichen Materialien umsehen müssen, die auf die spezifische Situation im jeweiligen Einwanderungsland oder auf tagespolitische Aktualitäten Bezug nehmen. Zum Glück muss all dies nun nicht zu einer restlosen Überforderung der HSU-Lehrer/innen führen.

Anders als früher nämlich ist es heute nicht nur zulässig, sondern mit Bezug auf die Postulate der Lerner/innenorientierung, der Selbstständigkeit, des Lebensweltbezugs und der Medienkompetenz durchaus sinnvoll, die Schüler/innen bei der Beschaffung von Materialien zu bestimmten Themen aktiv einzubeziehen.

In der 1. und 2. Klasse kann dies bedeuten, dass die Schüler/innen Bilder, Bilderbücher und Objekte zu Themen wie «Freizeit» oder «Ferienerinnerungen» mitbringen; von der 3./4. Klasse an können die Schüler/innen meist problemlos selber in Bibliotheken und im Internet recherchieren und profitieren dabei von ihren Kompetenzen in zwei Sprachen.

2. Was heisst «geeignete» Materialien? Sechs Kriterien.

Es bleibt, mit Bezug auf den Titel dieses Kapitels, noch die Frage offen, was unter geeigneten Unterrichtsmaterialien zu verstehen ist. Hierüber könnte man ganze Bücher schreiben. Wir beschränken uns auf die folgende kurze Checkliste von Fragen. Punkte, die mit «ja» beantwortet werden können, sollen als Kriterien für geeignete Materialien gelten.

- Entspricht das Material (Text, Bildmaterial, Website etc.) dem Alter der Schüler/innen, für die ich es einsetzen möchte? (Kriterium der Altersgerechtheit.)
- Ist das Material nicht ideologisch, religiös oder polemisch gefärbt; werden kritische Sachverhalte nicht einseitig oder verzerrt dargestellt? (Kriterium der grösstmöglichen ideologischen und religiösen Neutralität, wie es auch die meisten Einwanderungsländer fordern.)
- Fördert das Material das selbstständige Denken der Schüler/innen? (Kriterium der Lerner/innenorientierung und der Förderung der Selbstständigkeit.)
- Nimmt das Material – wo dies möglich und sinnvoll ist – Bezug auf die Realität, den Erfahrungshintergrund und die bilingual-bikulturellen Kompetenzen der Schüler/innen, die in und zwischen zwei Kulturen und Sprachen aufwachsen? (Kriterium der Lerner/innenorientierung mit speziellem Bezug zum HSU.)
- Werden in dem Material keine Rollenklischees zementiert, kommen beide Geschlechter gleichwertig zum Zug? (Kriterium der Gendergerechtheit.)
- Lässt sich das Material – wo dies möglich und sinnvoll ist – so aufbereiten, dass es für schwächere, mittlere und stärkere Schüler/innen zugänglich und interessant ist? (Kriterium der Eignung für einen individualisierten, optimal lerner/innenorientierten Unterricht.)

3. Zur Archivierung von Unterrichtsmaterialien

Bevor unten eine Reihe von möglichen Quellen für die Materialbeschaffung kommentiert wird, soll kurz auf die Bedeutung der Archivierung oder Aufbewahrung der Materialien hingewiesen werden. Gerade im komplexen Mehrklassenunterricht des HSU lohnt es sich unbedingt, diesbezüglich von Anfang an möglichst effektiv und übersichtlich vorzugehen. Tut man das, stehen die Materialien im nächsten Jahr problemlos zur Verfügung; tut man es nicht, steht man vor Haufen ungeordneter Dokumente und verliert viel Zeit mit Suchen.

Ein effizientes Archiv umfasst heute zwei Dimensionen: Erstens eine elektronische «Abteilung» im Computer, mit eindeutig beschrifteten Ordnern und Unterordnern für die verschiedenen Themen und Klassen. Wichtig: periodisch Sicherheitskopien machen! Die zweite Abteilung ist das «reale» Archiv mit Kopiervorlagen, Bildern, Arbeitsblättern, Spielen etc.

Eine einfache Variante besteht darin, pro Thema einen grossen Umschlag oder eine Archivschachtel anzulegen. Innerhalb der Schachtel oder des Umschlags können dann z. B. in vier Sichtmäppchen die Materialien für die Unter-, Mittel- und Oberstufe und solche, die sich für alle Stufen eignen, aufbewahrt werden.

Der Aufbau und die «Pflege» eines solchen Archivs erfordert etwas Zeit und Selbstdisziplin, erleichtert die Arbeit aber ausserordentlich.

---

4. Mögliche Quellen von Unterrichtsmaterialien

a) Lehrmittel aus dem Herkunftsland

Zu unterscheiden sind Lehrmittel, die im regulären Unterricht im Herkunftsland eingesetzt werden und solche, die im Herkunftsland eigens für den HSU der betreffenden Sprache erarbeitet wurden.

Die Lehrmittel, die im regulären Unterricht im Herkunftsland eingesetzt werden (z. B. Lese- oder Sprachbücher) als potenzielle Materialquelle zur Hand zu haben, ist sicher nützlich. Allerdings ist ihre Eignung aus mindestens zwei Gründen eingeschränkt: Erstens sind sie sprachlich und z. T. inhaltlich oft zu anspruchsvoll. In aller Regel beherrschen die HSU-Schüler/innen ihre Muttersprache (vor allem in der geschriebenen und Standardvariante!) lange nicht so gut wie gleichaltrige Kinder im Herkunftsland. Zweitens nehmen die Schulbücher des regulären Unterrichts logischerweise nicht Bezug auf die Realität, den Erfahrungshintergrund und die Kompetenzen der HSU-Schüler/innen, die in einem anderskulturellen Umfeld aufwachsen. Trotz alledem können diese Bücher durchaus punktuell als Quelle für Texte, Bilder etc. dienen, wenn man sich der beiden Einschränkungen bewusst ist und auch darauf achtet, ideologisch oder politisch einseitige Darstellungen (z. B. in geschichtlichen Texten) zu vermeiden.

Lehrmittel, die eigens für den herkunftssprachlichen Unterricht entwickelt wurden, besitzen z. B. der portugiesische und albanische HSU (vgl. die Abbildungen im B-Teil). Die Erarbeitung der albanischen Lehrmittel geschah durch ein gemischtes Team von HSU-Lehrer/innen aus vier Ländern und von Fachleuten aus Kosova; dies garantierte von Anfang an einen praxisnahen Bezug zur Migrationssituation. Für jede Stufe (Unter-, Mittel-, Oberstufe) wurden je 6 Themenhefte geschaffen, dazu kommt ein Heft für die Vorschule. Die 6 Themenhefte pro Stufe umfassen je zur Hälfte spezifisch albanische Themen (Landeskunde, Grammatik, Literatur) resp. Themen in Zusammenhang mit dem Leben in der neuen Heimat (Arbeit und Freizeit; Ich und die andern; Eine Welt für alle). Dass spezielle HSU-Lehrmittel nicht automatisch gut und funktional sind, zeigte sich aber z. B. an den früheren albanischen Texten, die ausschliesslich von Experten im Herkunftsland verfasst worden waren und die Schüler/innen im HSU sprachlich überforderten.

Gute und spezifisch für den HSU konzipierte Lehrmittel (bei deren Abfassung auch HSU-Lehrer/innen beteiligt sein müssen!) sind fraglos eine riesige Hilfe und Entlastung und sollten von möglichst allen Sprachgruppen angestrebt werden.

b) Materialien aus dem Internet

Eine immer wichtigere Rolle bei der Suche nach geeigneten und aktuellen Unterrichtsmaterialien spielt das Internet. HSU-Lehrer/innen und -Schüler/innen haben den grossen Vorteil, dass sie die Angebote von zwei Sprachen – Herkunfts- und Landessprache – nutzen können.

Bei den Recherchen und Angeboten lassen sich zumindest zwei Formen unterscheiden:

Erstens Recherchen auf spezifischen Websites für Lehrer/innen, wo sich didaktisches Material (Arbeitsblätter, Lektionsplanungen etc.) zu allen möglichen Themen findet. Solche Websites gibt es in vielen Herkunftssprachen und natürlich auch in den Sprachen der Einwanderungsländer. Beispiele für beide Kategorien finden sich im Praxisteil (Kap. 10 B.1 und 2). Es lohnt sich unbedingt, sich auf diesen Websites umzusehen, auch wenn die Orientierung anfangs manchmal etwas kompliziert ist.

Der zweite Typ Recherchen und Angebote bezieht sich auf ganz bestimmte Themen und Suchbegriffe, zu denen man gerne Materialien hätte: Einen Sachtext über Hunde auf Kroatisch, etwas über die Geographie von Sri Lanka, Frühlingsgedichte auf Russisch etc.

Recherchen im Internet sind von der 3./4. Klasse an auch durch Schüler/innen möglich. Angesichts der Bedeutung von Medienerziehung und Medienkompetenz in den meisten Ländern sollten die Schüler/innen hier vom regulären Unterricht her gute Voraussetzungen mitbringen.

Wo diese fehlen, können im HSU-Unterricht ältere Schüler/innen den jüngeren helfen. Bei den Recherchen auf den muttersprachlichen Websites kann es Probleme geben, wenn Suchbegriffe orthographisch falsch eingegeben werden. Hier muss vielleicht die Lehrerin helfen oder muss zuerst ein (elektronisches) Wörterbuch konsultiert werden.

c) Materialien aus Büchern, Zeitschriften, Zeitungen, Prospekten etc.

Neben der Recherche im Internet sind selbstverständlich auch die traditionellen Print-Medien wie Bücher, Zeitschriften, Zeitungen, Bildbände, Bilderbücher etc. immer noch wichtige und sehr nützliche Quellen für Unterrichtsmaterialien. Entsprechend der bilingualen Situation, in der die HSU-Schüler/innen aufwachsen, sollen und können dabei neben Medien in der Herkunftssprache durchaus auch solche in der Landessprache benutzt werden.

Bücher in der Sprache des Einwanderungslandes findet man u. a. in Bibliotheken. Über Bestände in diversen Herkunftssprachen verfügen die interkulturellen Bibliotheken, wie es sie mittlerweile in vielen Städten gibt (für die Standorte in der Schweiz vgl. www.interbiblio.ch/). Wichtig ist auch, die Schüler/innen zu ermuntern, Bücher, Zeitschriften etc. zu den gerade aktuellen Themen mitzubringen; die Materialsuche soll ja keineswegs nur Sache der Lehrperson sein.

Neben eigentlichen Büchern (Sachbücher, literarische Werke, Bildbände, Lexika, Bilderbücher etc.) leisten auch Zeitschriften (inkl. Kinder- und Jugendzeitschriften) gute Dienste. Sie sind einfacher zu beschaffen und können (wie natürlich auch Bücher) gut auch aus den Ferien im Herkunftsland mitgebracht werden.

Dasselbe gilt für Prospekte und andere Werbung, die in einem aktuellen Konzept von HSU-Unterricht durchaus zu spannenden Lernanlässen, Wortschatzerweiterungen und Vergleichen genutzt werden können und die man auch gut zerschneiden und z. B. für Collagen brauchen kann.

Tageszeitungen sind für die meisten Sprachen besonders leicht verfügbar und liefern von der 4. Klasse an gute und aktuelle Lese- und Diskussionsanlässe. Besonders ist hier allerdings darauf zu achten, dass es sich nicht um politisch, religiös oder sonstwie ideologisch einseitig gefärbte Medien handelt. Viele Tages- oder Wochenzeitungen haben auch eine Rubrik mit Comics, Rätseln und anderen Beiträgen, die teilweise auch für die unteren Klassen brauchbar sind.

d) Lehrmittel und Anschauungsmaterialien des Einwanderungslandes

Vor allem für Themen, bei denen nicht das Herkunftsland, sondern entweder die Migrationssituation oder der Vergleich mit dem Einwanderungsland im Zentrum stehen, lohnt es sich, mit den Lehrer/innen des regulären Unterrichts Kontakt aufzunehmen. Es ist gut möglich, dass diese entweder an einer gemeinsamen Bearbeitung des Themas interessiert sind (das wäre das Optimum) oder wenigstens geeignete Materialien zum Thema haben. Beispiele: Vergleiche zwischen Einwanderungs- und Herkunftsland in Bezug auf Themen wie Tiere auf dem Bauernhof / Berufe / Kindheit und Freizeit früher und heute etc.; ethische Themen wie Freundschaft / zusammen spielen / Rassismus und Diskriminierung / Integration etc. Vgl. zu Kooperationsprojekten auch Kap. 12.

5. Von den Schüler/innen selbst hergestellte Unterrichtsmaterialien

Wie schon in Abschnitt 1 gesagt, ist die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien in einem aktuellen pädagogischen Konzept ein Thema, bei dem unbedingt auch die Schüler/innen einbezogen werden sollen und können.

Zu den Forderungen nach Lerner/innenorientierung, Selbstständigkeit, Nutzung von Ressourcen aus der Klasse etc. passt es bestens, wenn die Schüler/innen z. B. in Materialrecherchen im Internet und in Bibliotheken, aber auch in die Herstellung von Plakaten, Dokumentationen und Arbeitsblättern einbezogen werden. Im B-Teil illustrieren dies die Beispiele des Abschnitts 10 B.4: ein Poster zu Körperteilen (Wortschatzerwerb), eine Seite zu einem gemeinsam gestalteten Wörterbilderbuch, zwei Poster (3. und 8. Klasse) zu Vorträgen der betreffenden Schüler/innen, zwei Beispiele von Arbeitsblättern, die diese Schüler/innen im Anschluss an ihre Vorträge als Lernkontrolle verteilt haben. Die Liste von Anschauungsmaterialien und Arbeitsblättern, die die Schüler/innen füreinander herstellen, lässt sich beliebig erweitern: Einfache Sprachübungen, die die älteren Schüler/innen nach einem klaren Muster für die jüngeren machen (z. B. Pluralformen einsetzen oder Objekte anschreiben); Arbeitsblätter mit Fragen zu Lesetexten; Beiträge für ein gemeinsames Gedichtbuch oder eine gemeinsame Zeitung; ein Quiz zu einem Sachthema usw. Besonders wichtig ist dabei die Einsicht, dass es hier keineswegs einfach um eine Entlastung der Lehrperson geht, sondern dass die Schüler/innen bei der Produktion von Arbeitsmaterialien (wie auch beim Recherchieren nach geeigneten Materialien) selber eine Menge lernen und vertiefen.

6. Nutzung elektronischer Medien durch die Schüler/innen

Vom regulären Unterricht, oft aber auch von zu Hause her, sind die Schüler/innen heute meist schon früh (sicher von der 4. Klasse an) an einfache Nutzungsformen von Computer und Handys gewöhnt. Diese Kompetenzen lassen sich auch im HSU nutzen, und zwar in folgenden Dimensionen:

a) Zur Beschaffung von Informationen

Dabei ist nicht nur ans Internet zu denken. Informationen können, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht (z. B. von einer Woche auf die nächste) sehr wohl auch schriftlich via E-Mail oder SMS eingeholt werden. Mündlich kommen dazu die Formen Interview (evtl. mit dem Handy aufgenommen), Telefongespräch mit Notizen/Protokoll, Nutzung von Skype als billiger Alternative zum Telefon. Soll es doch eine Internetrecherche sein, bietet es sich an, sich auf der Wikipedia-Seite einen Überblick zum Thema oder zum gesuchten Begriff zu verschaffen.

b) Zum Austauschen und Vernetzen

Soziale Netzwerke eignen sich sehr gut für Gruppen und Klassen, um eine eigene Plattform einzurichten und sich darauf zu vorgegebenen Themen auszutauschen. Die Fotoplattform «Flickr» eignet sich für den Austausch und die Kommentierung von Fotos. Beim sozialen Netzwerk «Facebook» ist es möglich, eine geschlossene Gruppe einzurichten, um die Funktionen des Chats, der persönlichen Nachrichten, Albumerstellung etc. zu nutzen. Sehr zu empfehlen für HSU-Klassen und ihre Lehrer/innen in der Schweiz ist die Plattform educanet2 (https://www.educanet2.ch): Jede Klasse hat hier einen eigenen Zugang mit persönlichen Schreibtischen, Klassen- und Gruppenräumen. Für die Kommunikation stehen sehr viele Möglichkeiten zur Verfügung: E-Mail, Chat, Foren, Wikis, Blogs, Fotoalben, Austausch von Schulmaterialien etc.

c) Zur Präsentation von Informationen

Von der 4.–5. Klasse an sollen die Schüler/innen die Möglichkeit haben, vor der Klasse Arbeiten mit Unterstützung von Medienangeboten zu präsentieren. Die Visualisierung des Wissens und die Aufbereitung für eine Präsentation ist anspruchsvoll und muss von der Lehrperson begleitet werden. Präsentationen können mit Hilfe von Postern, Arbeitsblättern, mit Powerpoint-Unterstützung oder mit Hilfe von Apps über das I-Pad erfolgen. Folgende Apps eignen sich für Präsentationen: BookCreator, ComicLife und iMovie.

d) Zur Gestaltung von Schreibanlässen

Texte, die am Computer gestaltet und mit eigenen Fotografien oder Bildern aus dem Internet illustriert werden, wirken oft ansprechender und professioneller als Handgeschriebenes. Dies betrifft alle möglichen Textsorten: Einzeltext (z. B. Erlebnisbericht), Poster, Arbeitsblatt, Klassenzeitung, gemeinsam hergestelltes Buch. Nicht nur für jüngere Schüler/innen attraktiv ist die Herstellung von Minibooks, die auf www.minibooks.ch erklärt wird (zugleich können auf dieser Website die eigenen Minibooks auch «publiziert» werden). Spannend ist das Programm Talktyper (https://talktyper.com/), das gesprochenen Text in Schrift umwandelt, leider aber nur für eine begrenzte Auswahl an Sprachen funktioniert.

Es versteht sich, dass im HSU die technischen Mittel und die Zeit oft fehlen; da aber sehr viele Schüler/innen zu Hause oder im sonstigen Unterricht einen Computer nützen können, lassen sich entsprechende Aufträge meistens als Hausaufgaben von einer Woche zur nächsten erledigen.

e) Zum Lernen oder Vertiefen von Lerninhalten

Hierfür gibt es Apps, Übungsprogramme, e-Books, Lernsoftware etc. Ob solche Angebote auch in den Herkunftssprachen zur Verfügung stehen, muss periodisch abgeklärt werden; das Angebot ist in permanentem Auf- und Umbau. Zwei Möglichkeiten sollen hier exemplarisch vorgestellt werden:

Die frei zugängliche Webseite www.quizlet.com bietet die Möglichkeit, Vokabeln auf verschiedene Arten zu lernen. So gibt es schon sehr viele Listen, die verfügbar sind und über die Suchfunktion gefunden werden. Es ist aber auch möglich, eigene Listen anzufertigen, wozu man sich jedoch anmelden muss.

Die App und CD-ROM «Multidingsda» ist ein Lernprogramm für den Aufbau und die Festigung des Grundwortschatzes mit Hilfe von «Wimmelbildern» (Bilder mit sehr vielen Objekten). 600 Wörter werden anhand von 40 alltäglichen Situationen durch Hören, Lesen und Schreiben gelernt. Es stehen dafür vierzehn Sprachen zur Auswahl: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Mazedonisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Tamilisch und Türkisch.

f) Zur Sprachreflexion

Die Kommunikation der Schüler/innen untereinander, aber auch mit Familienangehörigen und Freunden im Herkunftsland, erfolgt häufig über digitale Medien (v. a. SMS und Chats). Diese Texte eignen sich für spannende Vergleiche der mündlichen mit der schriftlichen Sprache: Wo finden sich Unterschiede, wo gibt es Parallelen? Werden die Sprachen gemischt? Welche Abkürzungen und Symbole werden genutzt?

Dabei geht es natürlich nicht um Wertungen. Als Fazit einer solchen Analyse soll vielmehr gezeigt werden, dass je nach Anlass und Kommunikationsform verschiedene Register zur Anwendung kommen und funktional sind.

Literaturhinweise

Maloku, Nexhat und Schader, Basil (2014): Zeitgemässe Lehrmittel: Ein innovatives Konzept. In: vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 53 f.

Nodari, Claudio; Wittwer, Sabina (2010): Multidingsda. Training Grundwortschatz Deutsch und Erstsprache. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (CD-ROM, auch als App verfügbar)

Schieder-Niewierra, Steffi (2011): Schreibförderung im interkulturellen Sprachunterricht. Der Computer als Werkzeug. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Schrackmann, Iwan et al. (2008): Computer und Internet in der Primarstufe. Aarau: Sauerländer. Das ganze Buch als pdf: http://www.ictip.ch/.

10B Praxisteil

1. Beispiele für Websites mit didaktischen Materialien in einigen Herkunftssprachen

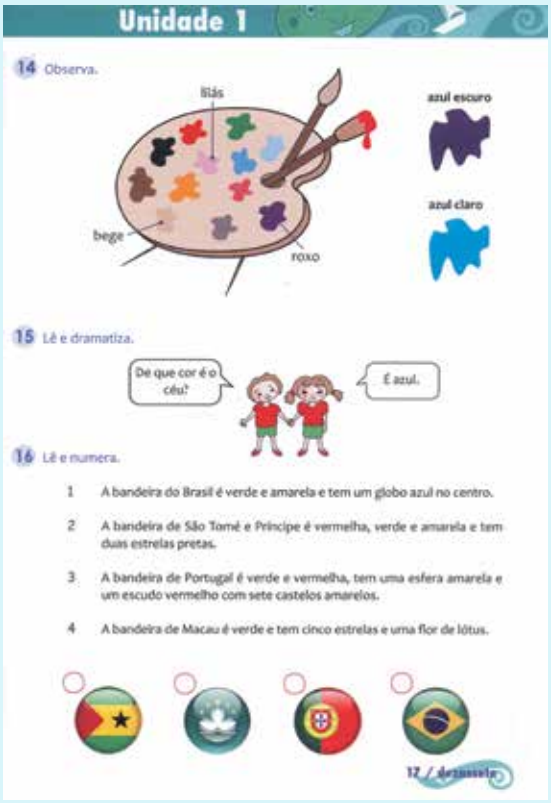
Websites mit Unterrichtsmaterialien für verschiedene Sprachen
http://modersmal.skolverket.se/ (hervorragende Website mit Material zu vielen Sprachen; unbedingt ansehen!)
http://bildungsserver.hamburg.de/sprachen/
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9 (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch; Türkisch; Albanisch)
http://www.netzwerk-sims.ch/mehrsprachige-Materialien/
Websites mit italienischen Unterrichtsmaterialien
http://www.dienneti.it/risorse/italiano/stranieri.htm
www.italianol2.info/
www.italianoperlostudio.it
www.learningpaths.org/italianindex.htm
http://www.puntolingua.it/esercizi_intro_ita.asp
http://venus.unive.it/italslab/quattropassi/uno.htm
http://venus.unive.it/italslab/files/Scheda_di_attitudine_alle_LS_L2.doc
Websites mit türkischen Unterrichtsmaterialien
http://uzaktakiyakinlarimiz.meb.gov.tr/http://
http://oenelverlag.com
http://bildungsserver.hamburg.de/tuerkisch/
http://www.ders.at/
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9
http://www.egitimhane.com/downloads.html
Websites mit albanischen Unterrichtsmaterialien
http://www.masht-gov.net (= Website des Bildungsministeriums von Kosova; die Lehrmittel für den HSU finden sich unter: http://www.masht-gov.net/advCms/#id=1354)
http://albas.al (dort z. B. Tests, Unterrichtspläne, Lehrerkommentare)
http://www.gjuhaime.com/
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9
http://modersmal.skolverket.se/albanska/

2. Beispiele von deutschen, englischen und schwedischen Websites mit didaktischen Materialien

Deutsch
http://bildungsserver.hamburg.de
http://www.schule.at
http://materials.lehrerweb.at/
http://www.schulportal.de/
http://www.iik.ch/cms/home-2/jubilaumsgeschenk (Märchen in verschiedenen Sprachen)
www. supra-lernplattform.de/ (zu den Bereichen Natur & Technik sowie Zeit & Geschichte)
www.grundschulstoff.de (Arbeitsblattgenerator etc.)
www.sachunterricht-grundschule.de
www.unterrichtsmaterial-grundschule.de
www.unterrichtsmaterial-schule.de
www.4teachers.de
www.lernarchiv.bildung.hessen.de
http://www.manfred-huth.de/
http://www.aufgaben.schubert-verlag.de/ (Aufgaben und Arbeitsblätter für Deutsch als Zweitsprache; gut adaptierbar)
http://online-tools-im-sprachunterricht.wikispaces.com/%C3%9Cbersicht+der+Tools (Datenbank mit Links zu diversen Programmen)
Andere
http://www.eun.org/ (Eureoepan Schoolnet; englisch)
www.educationworld.com (englisch)
http://www.abcteach.com/ (englisch)
http://modersmal.skolverket.se/ (schwedisch)
http://www.elodil.umontreal.ca/
http://www.elodil.com

3a) Zwei Seiten aus dem im portugiesischen HSU verwendeten Lehrmittel «Timi», Band 3

(Isabel Borges u. a. (2011): Timi 3 [für Niveau A2]. Lisboa: Lidel)



S. 17

S. 122

3b) Zwei Seiten aus den Lehrmitteln des albanischen HSU

(Autorengruppe; Hg. Bildungsministerium von Kosova (2011–13); Peja: Dukagjini (19 Hefte; 6 pro Stufe plus eines für die Vorschule)

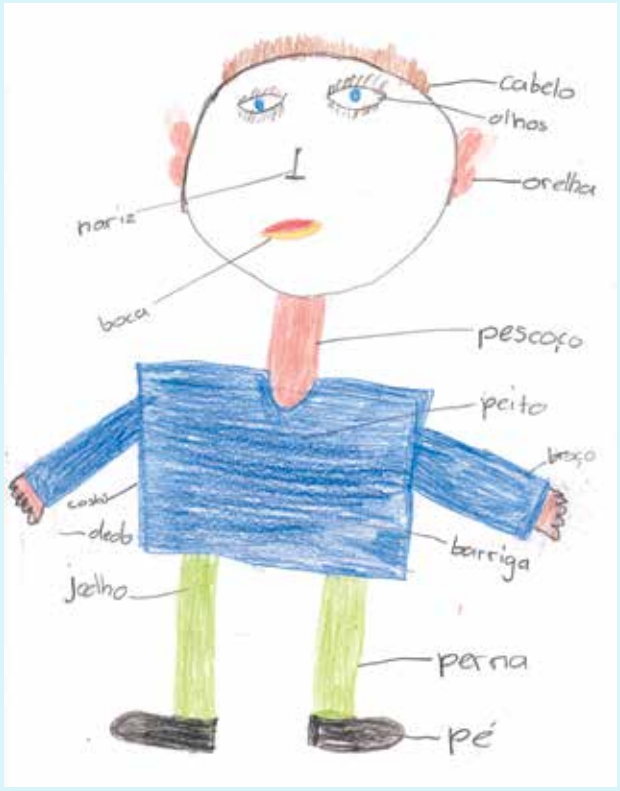
S. 30 aus dem Vorschulheft,
(Übung zur akustischen Differenzierung)

S. 23 aus dem Unterstufenheft «albanische Kultur»

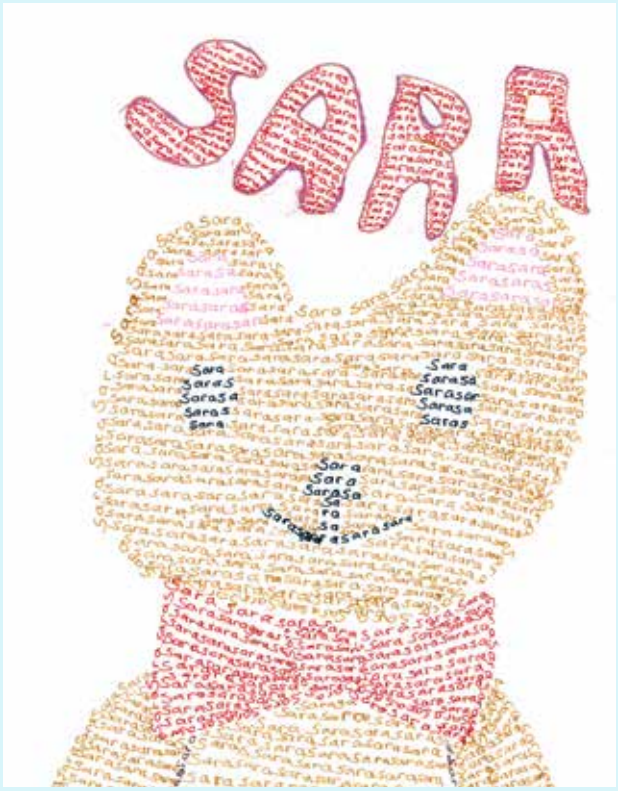
III

4. Beispiele von Unterrichtsmaterialien, die die Schüler/innen selbst hergestellt haben

Die Beispiele stammen aus dem portugiesischen HSU-Unterricht von Elisa Aeschimann Ferreira und Raquel Rocha (Schweiz, Kantone Luzern und Aargau).



Poster zu Körperteilen, 2. Klasse



Beitrag zu einem Wörterbilderbuch, 4. Klasse

Rancho Folclorico Terras de Portugal de Luzern

A Cidade de Luzern:

Luzern é uma cidade no centro da Suíça. Com muitos emigrantes portugueses! Luzern é visitado por vários turistas de todo o mundo. Tem a ponte de madeira mais longa de Europa chamada "Kappelbrücke". Essa faz o caminho por cima do rio chamado: " Reuss". E nessa Cidade se fundou o nosso Rancho que compeltou 6 anos no passado dia 21 de outubro.

Histórico do nosso Rancho:

O Rancho Folclórico Terras de Portugal de Luzern foi fundado em 21 de Outubro 2007 e conta com cerca de 55 elementos. Somos os únicos a dilvulgar a nossa cultura e as nossas tradições no cantão de Luzern. O trajar e dançar são recolhas feitas de norte a sul de Portugal. A juventude realça e embelece este grupo e demonstra que as nossas tradições e as nossas raízes estão bem vivas e que nos enchem de orgulho em sermos Portugueses.

Eins von drei Blättern zur Präsentation einer portugiesischen Folkloregruppe (8. Kl.)

Luzern

1- a) Como se chama a ponte de madeira mais longa da cidade de Lucerna?

b) Como se chama o rio que ela atravessa?

2- a) Como se chama o Rancho folclórico de Lucerna, ao qual se refere este trabalho?

b) Em que ano foi fundado?

3- De que zona de Portugal provêm o dançar e o trajar deste grupo?

4- Quais são os instrumentos musicais mais usados neste Rancho?

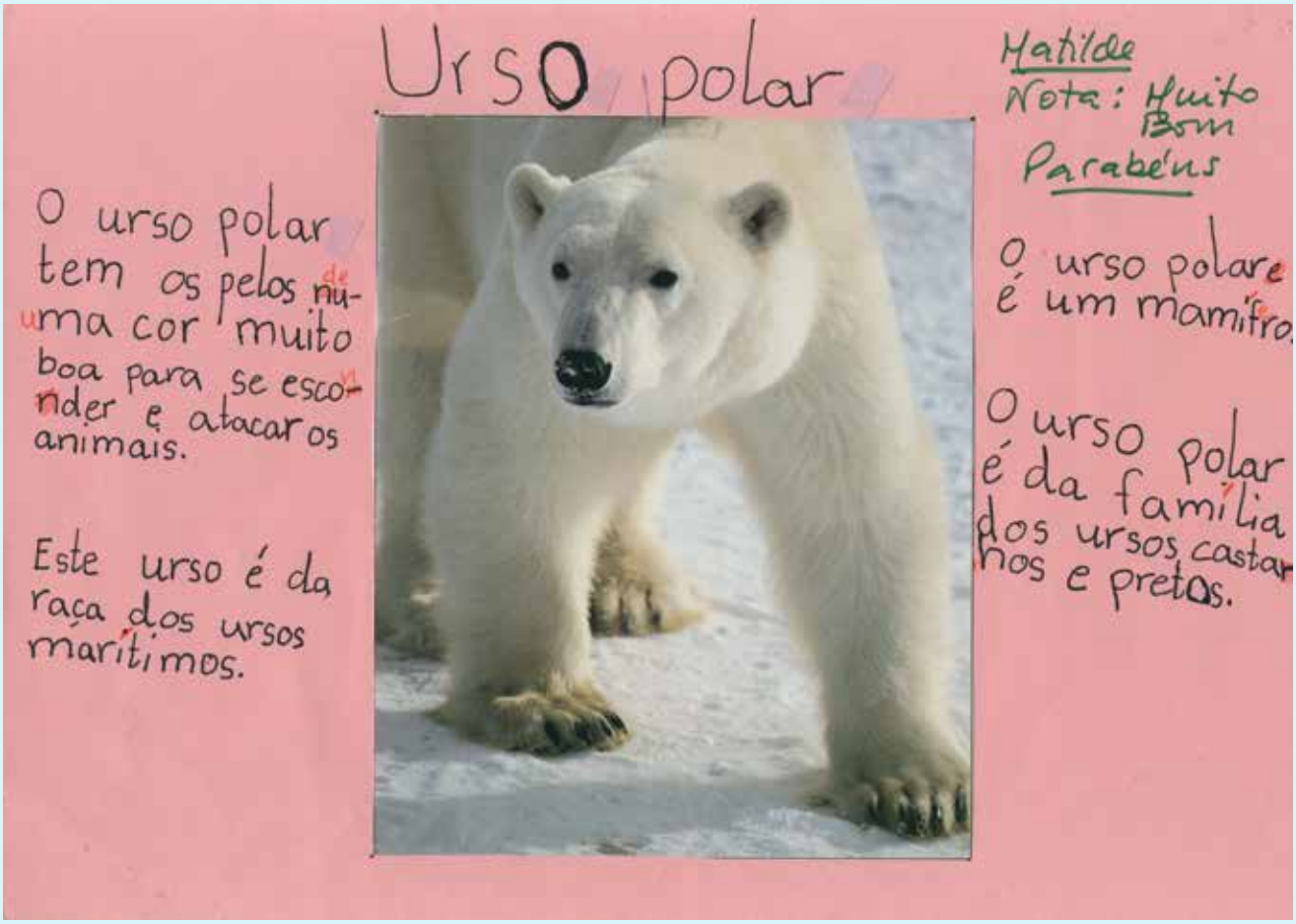
5- Completa:
a) Alguns dos trajes são os que eram usados por Dama Rica, _____, _____ e _____.

b) Os elementos do Rancho calçam _____ ou _____.

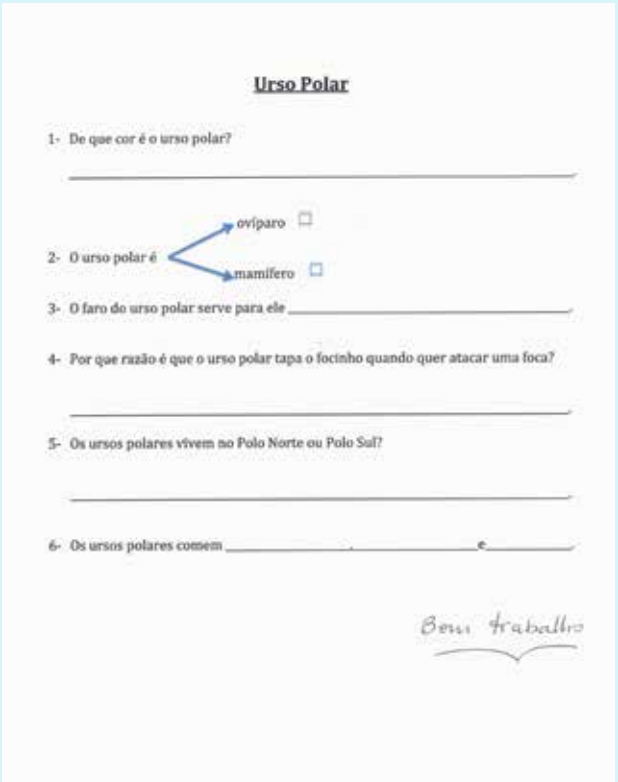
c) Os principais acessórios são _____ e _____.

Bom trabalho

Blatt mit Fragen, das die betreffende Schülerin zum Vortrag gemacht hatte («Lernkontrolle»)



Eines von drei Postern zu einem Vortrag über Eisbären (3. Klasse)



Urso Polar

1- De que cor é o urso polar?

_____

2- O urso polar é ☐ ovíparo ☐ mamífero

3- O faro do urso polar serve para ele _____

4- Por que razão é que o urso polar tapa o focinho quando quer atacar uma foca?

_____

5- Os ursos polares vivem no Polo Norte ou Polo Sul?

_____

6- Os ursos polares comem _____, _____ e _____

Bom trabalho

Blatt mit Fragen, das die betreffende Schülerin zum Vortrag gemacht hatte («Lernkontrolle»)

10C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Überlegen Sie bitte, wie Sie bei der Materialsuche vorgehen und welche Quellen Sie dabei nutzen! Tauschen Sie mit Kolleg/innen Ihre Quellen und Strategien aus.

2. Schauen Sie bitte allein oder in einer Kleingruppe die Unterkapitel 4a–4d durch. Welche Erfahrungen machen Sie mit den einzelnen Quellen? Welche könnten Sie besser nutzen? Überlegen Sie sich 2–3 konkrete Ideen für die nächsten Monate. Mindestens eine Idee/ein Projekt sollte mit dem Punkt 4d in Zusammenhang stehen.

3. Wie gehen Sie bei der Archivierung oder Aufbewahrung Ihrer Unterrichtsmaterialien vor? Lesen Sie nochmals das Unterkapitel 2 und tauschen Sie sich mit Kolleg/innen über Ihre eigenen Techniken der Archivierung und über Verbesserungsmöglichkeiten aus!

4. Einbezug von Schüler/innen bei der Beschaffung oder Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien I: Haben Sie auch schon Schüler/innen bei der Beschaffung oder Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien einbezogen? Wie? Tauschen Sie sich hierzu und über Ihre Erfahrungen mit Kolleg/innen aus!

5. Einbezug von Schüler/innen bei der Beschaffung oder Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien II: Lesen Sie bitte nochmals die Unterkapitel 1 und 5 und schauen Sie die Beispiele im Praxisteil 10 B4 an. Überlegen oder diskutieren Sie drei konkrete Möglichkeiten, wie Sie in den nächsten 3–4 Monaten Schüler/innen der verschiedenen Stufen/Niveaugruppen bei der Beschaffung oder Produktion von Unterrichtsmaterialien einbeziehen könnten!

6. Schauen Sie bitte einige der Links im Praxisteil, Kap. 10 B1, an. Was bieten sie Ihnen? Kennen und nutzen Sie andere Links, sei es aus dem Herkunfts- oder aus dem Einwanderungsland?

7. Nutzung elektronischer Medien durch die Schüler/innen I (vgl. Unterkapitel 6): Überlegen und diskutieren Sie bitte, was Sie diesbezüglich schon gemacht haben und wo Sie evtl. Probleme sehen. Diskutieren Sie realistische Lösungen für diese Probleme.

8. Nutzung elektronischer Medien durch die Schüler/innen II: Lesen Sie bitte die Unterkapitel 6a–f durch. Schauen Sie ein paar der angegebenen Websites oder Programme an. Überlegen Sie, welche 3–4 konkreten Ideen aus den Unterkapiteln 6a–f Sie in den nächsten 3–4 Monaten umsetzen könnten.

11 Konkrete Unterrichtsplanung mit Bezug auf die Spezifik des herkunftssprachlichen Unterrichts

11A Hintergrundtext

Basil Schader

1. Einleitung; zur Bedeutung des Planens

Unterricht ist ein komplexes Geschehen, bei dem eine Reihe von planbaren Aspekten mit einer Reihe von kaum oder nicht planbaren Faktoren zusammenspielen. Zu den planbaren Aspekten zählen die folgenden: Klärung der Voraussetzungen, Ziele setzen, Inhalte auswählen, Unterrichtsformen bestimmen, den Ablauf der Lektionen gestalten, überlegen, wie der Lernerfolg gesichert und evaluiert werden kann.

Zu den nicht oder nur schwer planbaren gehören u. a. die Disposition aller oder einzelner Schüler/innen (die z. B. von einem Konflikt in der letzten Pause oder von familiären Problemen beeinflusst sein kann), die Disposition der Lehrerin/des Lehrers, das Wetter (z. B. lernhemmende Hitze), die Ablenkung durch einen bevorstehenden Anlass (Klassenlager, Ferien, Prüfung), gruppendynamische Prozesse etc. Da diese Faktoren immer mitspielen, bietet auch eine optimale Planung keine hundertprozentige Garantie für das Gelingen des Unterrichts.

Dass aber ohne Planung nichts geht, weiss niemand besser als die HSU-Lehrer/innen, die ja nicht nur eine, sondern meistens verschiedene Klassen und Niveaus gleichzeitig unterrichten müssen. Ohne genaue Überlegungen, welche Gruppe was wann warum machen soll, würden bald chaotische Zustände herrschen und wäre die Motivation der Schüler/innen begreiflicherweise bald gleich Null.

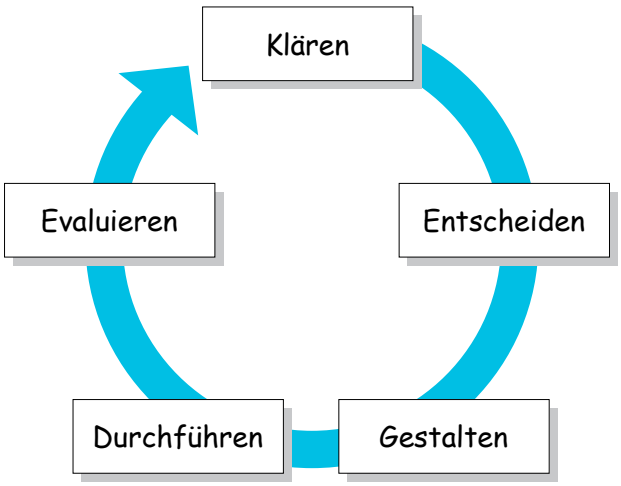
Dies wäre fatal, zumal der HSU an den meisten Orten fakultativ ist und nur überleben kann, wenn er eine möglichst hohe Qualität und Attraktivität erreicht – was wiederum ohne professionelle Planung unmöglich ist.

Wir gehen im Folgenden zunächst auf die verschiedenen planbaren Faktoren und Elemente ein. Dabei orientieren wir uns an einem aktuellen Planungsinstrument, das von Fachleuten der Pädagogischen Hochschule Zürich entwickelt wurde, und spezifizieren dieses für die Situation des HSU. Anschliessend werden die verschiedenen zeitlichen Ebenen der Planung – von der Jahresplanung bis zur Planung einzelner Sequenzen – thematisiert. Wichtig zur Konkretisierung sind für beides die Beiträge und Beispiele im B-Teil, die aus der Unterrichtspraxis von HSU-Lehrer/innen stammen.

2. Die Schritte und Elemente der Planung im Überblick

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Grob- und Feinplanung von Doppelstunden, da der HSU an den meisten Orten in diesem Rahmen erteilt wird (eine Doppellektion pro Woche). Selbstverständlich gelten dieselben Überlegungen auch für Einzellektionen oder für grössere Blöcke. Zur Jahres-, Quartals- und Themenplanung siehe unten.

Im Überblick lässt sich Unterrichtsplanung als Kreislauf verstehen, der von einer Doppellektion zur nächsten, von einer Woche zur nächsten führt. Die einzelnen Schritte (die sich auf die drei Phasen Vorüberlegungen – Durchführung – Evaluation verteilen) werden nachfolgend detailliert erläutert.



1. Vorüberlegungen, Grob- und Feinplanung

Klären

Klären der ‹Gesamtkomposition›, der Thematik(en), der Voraussetzungen etc. Es geht um Vorüberlegungen und um die Grobplanung; es entstehen erste Notizen.

Fragen, die bei diesem Schritt beantwortet werden:

- *‹Gesamtkomposition›:* Plane ich eine Doppellektion zu einem gemeinsamen Thema für alle Stufen (z. B. «Freundschaft»), mit niveaudifferenzierten Aufgaben, oder plane ich eine Doppellektion mit 2–3 stufenspezifischen Themen (z. B. 1./2. Klasse: Einführung neuer Buchstaben; 3. Klasse: Lesetraining; 4.–6. Kl.: Arbeit am Thema ‹Texte schreiben›; 7.–9. Kl.: Vorbereitung von Vorträgen) oder plane ich eine Mischform (z. B. gemeinsam 20 Min. Gespräch zum Thema ‹Freundschaften›, dann 40 Min. stufenspezifische Aktivitäten an Sprachthemen, dann 30 Min. gemeinsam einen Film schauen und besprechen).

- *Wahl des Themas / der spezifischen Themen oder Aufgabenstellungen für die einzelnen Niveaugruppen* (Themenbeispiele siehe oben).

- *Pädagogische Relevanz, zentrale inhaltliche Punkte, Lebensweltbezug* des Themas/der Themen für die Schüler/innen überlegen.

- *Voraussetzungen* der Schüler/innen: Über welche Voraussetzungen und welches Vorwissen verfügen die Schüler/innen mit Bezug auf die Themen der Doppellektion? Welche bikulturell-bilingualen Kenntnisse und Kompetenzen können sie dazu einbringen, wie kann ich optimal auf ihre Lebenswelt und Realität Bezug nehmen? An was muss ich evtl. von der letzten Woche her anknüpfen, was vertiefen etc.?

Entscheiden

Entscheiden, welche Ziele und Inhalte für die einzelnen Gruppen gewählt werden, welche Unterrichts- und Sozialformen passen und wie der Lernerfolg ermittelt werden soll. Es geht um die Konkretisierung der Vorüberlegungen. Hierzu macht man differenziertere Notizen und evtl. erste Einträge auf dem Planungsformular.

Fragen, die hier beantwortet werden:

- *Ziele / Inhalte:* Welche Ziele setze ich für die einzelnen Niveaugruppen; welche Inhalte wähle ich für sie aus? (Ich kann entweder von den Zielen ausgehen und Inhalte dazu suchen oder von einem Inhalt ausgehen und Ziele dazu definieren). Beispiele: Die Schüler/innen bauen ihre Schreibkompetenz in der Muttersprache aus [= Ziel], indem sie nach einer Anleitung einfache Beschreibungen von Gegenständen verfassen [= Inhalt] oder: Die Schüler/innen lesen auf Tonband kurze Gedichte vor [= Inhalt], um damit ihre Ausdruckskompetenz zu trainieren [= Ziel].

- *Unterrichts- und Sozialformen:* Welche Unterrichtsformen (Diskussion, Vortrag, erarbeitender Unterricht, Arbeit an Arbeitsblättern etc.) und welche Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit etc.) passen zu den Zielen und Inhalten, die ich für die einzelnen Gruppen gewählt habe? Ist die Auswahl der Unterrichts- und Sozialformen realistisch mit Blick auf meinen Mehrklassenunterricht; habe ich für jede Niveaugruppe Aufträge eingeplant, die ohne meine Hilfe erledigt werden können, so dass ich für die anderen Gruppen frei bin?

- *Evaluation des Lernerfolgs:* Wie kann ich feststellen, ob meine Ziele auch eingelöst wurden, ob die Schüler/innen tatsächlich gelernt und begriffen haben, was ich sie lernen liess? Möglichkeiten: Abschliessendes Gespräch (besser: abschliessende Notizen der Schüler/innen) zur Frage «Was habe ich heute konkret gelernt?»; Beobachtungen/Notizen der Lehrperson zum Lernen einzelner Schüler/innen; Auftrag an die Schüler/innen, sich den zu lernenden Sachverhalt nochmals in Partnerarbeit zu erklären; schriftlicher Test als Lernkontrolle (das soll aber nur eine Form unter anderen sein!).

Gestalten

Gestalten der Lektion(en) in einem konkreten Planungsschema, das den zeitlichen Ablauf, die Aktivitäten der Lehrperson und der verschiedenen Schüler/innen-Gruppen zeigt und das während der Lektion(en) als «Drehbuch» dient. Es geht also darum, die Überlegungen aus den beiden vorangegangenen Schritten in eine konkrete Detail- oder Feinplanung umzusetzen bzw. in einem Planungsformular als chronologischen Ablauf festzuhalten.

- Besonderes Gewicht muss beim Mehrklassen-Unterricht, wie er für den HSU charakteristisch ist, die *Verteilung der Aktivitäten von Lehrperson und Schüler/innen* haben. Jede Niveaugruppe sollte die Lehrperson mindestens einmal «für sich» haben, wobei die jüngeren Schüler/innen in der Regel mehr Betreuung verlangen als die älteren. Selbstverständlich ist es auch gut möglich (und durchaus sinnvoll!), dass ältere Schüler/innen den jüngeren etwas erklären oder dass die Schüler/innen in Tandems oder Kleingruppen miteinander arbeiten; dies auch zur Entlastung der Lehrperson.

- Das Planungsformular soll *funktional und übersichtlich* sein. In jedem Fall soll es links eine Zeitschiene resp. eine Spalte mit den Zeitangaben enthalten. Wenn man drei Niveaugruppen parallel zu unterrichten hat, wird man neben dieser Zeitschiene drei Spalten (je eine pro Niveaugruppe oder Stufe) anlegen, in denen die Aktivitäten der betreffenden Gruppen verzeichnet sind. Farbig umrandet (oder grau unterlegt) sind jene Phasen, während derer die Lehrperson mit der betreffenden Gruppe arbeitet. Durch diese Markierung wird auch gleich ersichtlich, wo die Lehrperson wann ist. Vgl. hierzu das Beispiel in Kap. 11 B.6.

Beispiel Planungsformular

(vgl. auch das Beispiel in 11 B.6)

Allgemeine Angaben		
Datum	Klasse, Ort	
Thema der (Doppel-)Lektion		
Thema Unterstufe/Niveau I	Thema Mittelstufe/Niveau II	Thema Oberstufe/Niveau III
Ziele der (Doppel-)Lektion		
Ziele Unterstufe/Niveau I	Ziele Mittelstufe/Niveau II	Ziele Oberstufe/Niveau III
Vorzubereitende **Medien**		
Hausaufgaben		
Hausaufgaben Unterstufe/Niveau I	Hausaufgaben Mittelstufe/Niveau II	Hausaufgaben Oberstufe/Niveau III

Konkrete Lektionsplanung (Markieren, bei welchen Sequenzen die Lehrperson mit der betreffenden Gruppe arbeitet, vgl. das Beispiel in Kap. 11 B.6!)			
Zeit	Unterstufe/Niveau I	Mittelstufe/Niveau II	Oberstufe/Niveau III

Macht man eine Planung für nur eine Niveaugruppe oder Klasse, kann das Formular differenzierter ausgestaltet werden, wie es das folgende Beispiel zeigt:

Allgemeine Angaben				
Datum	Klasse, Ort			
Thema der (Doppel-)Lektion				
Ziele der Lektion				
Vorzubereitende Medien				
Hausaufgaben				
Konkrete Lektionsplanung				
Zeit	Aktivitäten der Schüler/innen	Angaben zu Teilzielen, Sozialformen etc.	Aktivitäten der Lehrperson	Medien

2. Durchführung der Lektion(en)

Durchführen

Hier wird sich zeigen, wie schon in Absatz 1 angetönt, dass nicht alles Geplante auch problemlos umgesetzt und erreicht werden kann. Das ist nicht tragisch und fordert die Flexibilität und Kreativität der Lehrerin/des Lehrers heraus.

Umso wichtiger ist aber der nächste Schritt:

3. Evaluation

Evaluieren

Wie weit wurde das Geplante erreicht; warum wurde etwas Bestimmtes nicht erreicht; wo muss evtl. noch etwas wiederholt oder vertieft werden, was steht als Nächstes an, etc.?

Die Klärung dieser Fragen dient erstens der eigenen Reflexion und Professionalisierung. Sie ist zweitens unerlässlich als Basis für die Weiterarbeit in den nächsten Lektionen, bzw. für den dortigen Punkt «Klären der Voraussetzungen». Auf diese Weise schliesst sich der Planungskreislauf, den die Grafik zu Beginn des Kapitels darstellt.

3. Planung in verschiedenen Dimensionen: Von der Jahresplanung bis zur einzelnen Sequenz

In der Schulrealität steht die detaillierte Planung einzelner (Doppel-)Lektionen, auf die wir nun ausführlich eingegangen sind, eigentlich erst an letzter Stelle in einem längeren Prozess. Dieser beginnt in der Regel mit einer relativ groben, als Orientierung aber sehr nützlichen Jahres- oder Semesterplanung, die dann in einer Quartals- oder Monatsplanung oder in einer Themenplanung weiter verfeinert und spezifiziert wird, bis schliesslich ein solider Kontext und Rahmen geschaffen ist, innerhalb dessen die einzelne Lektionsplanung ihren Ort und Sinn hat.

Die Jahres- und Semesterplanung sind aus verschiedenen Gründen besonders wichtig:

- Sie bieten einen Überblick über eine längere Periode und dienen als Bezugs- oder Referenzrahmen für die Detailplanungen.
- Sie sind Anlass, die Kompatibilität der vorgesehenen Inhalte mit den Lehrplänen des Herkunfts- und des Einwanderungslandes sicherzustellen.
- Sie sollen Anlass sein, bei der Auswahl der Themen auch solche zu suchen, bei denen sich eine Kooperation mit dem regulären Unterricht anbietet. Diesbezügliche Absprachen mit den regulären Lehrkräften sollen am besten schon früh geschehen.

Je ein Beispiel für eine Semester- und eine Themenplanung finden sich im B-Teil (11 B.4 und B.5), zugleich illustrieren diese Beispiele verschiedene Arten und Möglichkeiten der Systematik. Die Semesterplanung in 11 B.4 verfügt über fünf Spalten, die mit Monatsangabe, übergreifendem Thema (falls vorhanden) und genaueren Angaben für drei Stufen oder Niveaus ausgefüllt werden. (Siehe unten: Beispiel Semesterplanung.)

Die Themenplanung in 11 B.5 geht von einer Jahres- oder Semesterplanung aus, in der grosse thematische Blöcke einander folgen (ähnlich wie oben die Monatsthemen, aber vielleicht etwas flexibler). Die Systematik folgt hier den vier grossen Sprachverarbeitungsbereichen Sprechen, Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben, für die je eine Spalte vorgesehen ist. Dies liesse sich natürlich problemlos erweitern um Spalten wie z. B. «landeskundliches Wissen», «interkulturelle Inhalte», «literarisches Lernen». (Siehe unten: Beispiel Themenplanung.)

Selbstverständlich lässt sich das Schema von 11 B.4 auch für die Themenplanungen anwenden, so wie umgekehrt auch das Schema von 11 B.5 zur Basis der Jahresplanung gemacht werden kann.

Zu ergänzen bleibt, dass die erste, zum Teil auch die zweite Klasse meist einen Sonderstatus einnimmt, weil hier die Alphabetisierung in der Erstsprache läuft, was je nach Sprache und Schriftsystem viel oder weniger Zeit beansprucht. Für diese Klasse oder Klassen ist also ein spezieller Plan anzufertigen.

Beispiel Semesterplanung

Monat	Thema	Unterstufe/Niveau I	Mittelstufe/Niveau II	Oberstufe/Niveau III

Beispiel Themenplanung

Thema, Dauer in Wochen:				
Niveau	Sprechen	Leseverstehen	Hörverstehen	Schreiben
Unterstufe Niveau I				
Mittelstufe Niveau II				
Oberstufe Niveau III				

Literaturhinweise

Grunder, Hans u. a. (3. Aufl. 2012): Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten. Hohengehren: Schneider.

Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Schneider, Jost ; Schlechter, Dirk (2013): Unterricht einfach planen und vorbereiten: Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.

Zumsteg, Barbara u. a. (5. Aufl. 2014): Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Vgl. auch den von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich herausgegebenen und in 20 Sprachen übersetzten Rahmenlehrplan HSK (= HSU): http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/sprachen/heimatliche_sprache_kultur_hsk.html.

Dank

Für kritische Durchsicht und Ergänzung des Texts herzlichen Dank an Barbara Zumsteg von der PH Zürich.

11B Praxisteil

1. Was zwei HSU-Lehrer/innen zu ihrer Unterrichtsplanung sagen

Dragana Dimitrijević

Dragana Dimitrijević stammt aus Belgrad/Serbien. Sie arbeitet seit 1999 im Kanton Zürich als HSU-Lehrerin für Serbisch.

Für die *Semesterplanung* notiere ich in tabellarischer Form:

- die Grobziele für jede Stufe/jedes Niveau
- die Themen und die dazu geplanten Lektionen pro Monat und Woche (für jede Stufe)
- die Unterrichtsmethoden, Sozialformen und Medien, die zum Zug kommen sollen.

  Dabei achte ich auch darauf, dass die Planung unsere Feste und Feiertage und weitere wichtige Elemente aus unserer Kultur einbezieht.

Für die *Monats- oder Themenplanung* konkretisiere ich die obigen Überlegungen mit Blick auf ein bestimmtes Thema (möglichst ein gemeinsames Thema für alle drei oder wenigstens für zwei Stufen, mit stufenspezifischer Anpassung der Ziele, Inhalte und Ansprüche). Bei den Zielen und Inhalten beziehe ich mich auf den serbischen HSU-Lehrplan und den zürcherischen HSK-Rahmenlehrplan (der in der ganzen Deutschschweiz verwendet wird). Vor allem bemühe ich mich, bei den tatsächlichen Vorkenntnissen, Voraussetzungen und Interessen der Schüler/innen anzusetzen. Mein Unterricht folgt dem konzentrischen Spiralprinzip: Inhalte und Ziele der Unterstufe werden in der Mittel- und Oberstufe wieder aufgegriffen, aber ausgeweitet und anspruchsvoller gestaltet.

Ob die Ziele erreicht wurden, evaluiere ich durch Lernbegleitung (Beobachtungen, Gespräche, Hilfestellungen) und teilweise auch durch mündliche und schriftliche Lernkontrollen. Diese sollen so wenig wie möglich den Charakter von Prüfungen haben und Stress auslösen.

Die *Unterrichtsmaterialien* aus Serbien muss ich für meine HSU-Schüler/innen anpassen, z. B. indem ich am Anfang die kyrillische Schrift durch die lateinische ersetze, die Aufgaben einfacher formuliere und die Texte dem Wortschatz der Kinder hier anpasse. Erst nach dieser Bearbeitung und Entlastung können die Schüler/innen effizient damit arbeiten.

Nadia El Tigani Mahmoud

Nadia El Tigani Mahmoud stammt aus dem Sudan. Sie lebt seit 1992 in London, wo sie in Regel- und Aufnahmeklassen als HSU-Lehrerin für Arabisch arbeitet.

Unterrichtsplanung hilft mir festzulegen, was die Schüler/innen lernen sollen, wie ich die Lernprozesse gestalten und begleiten will und wie ich den Lernerfolg ermitteln kann.

In der Regel plane ich meine Lektionen 2–3 Wochen im Voraus. Dabei beziehe ich mich auf den Lehrplan. Meine Planung berücksichtigt folgende Ebenen: Ziele, Sprachkompetenz, Sprachaspekte (Wortschatz etc.), weitere Aktivitäten. Ich achte sehr darauf, dass meine Planungen verschiedenen Lernerytpen (auditive, visuelle, kinästhetische) gerecht werden, um so alle Schüler/innen in ihrem Lernen zu unterstützen.

Zu meiner Planung gehört ebenso die Überlegung von Formen der Lernevaluation. Nur so kann ich sicherstellen, dass Lernen stattgefunden hat und nur so sehe ich auch, wo ich mit welchem Schüler oder der ganzen Klasse etwas nochmals vertiefen muss.

2. Was drei HSU-Lehrer/innen aus der Schweiz jüngeren Kolleg/innen empfehlen würden

(vgl. auch die Tipps von Valeria Bovina in Kap. 1 B.5)

Sakine Koç (türkischer HSU in Zürich)

Damit die Schüler/innen nicht in einen Konflikt der Kulturen und Sprachen geraten, ist es empfehlenswert, mit dem Lehrpersonal des schweizerischen Schulsystems Kontakt aufzunehmen. Dabei ist der Fokus besonders auf den Sprachunterricht zu legen. Für die Erstklässler ist es sehr wichtig, in beiden Sprachen die gleichen Stoffgebiete – z. B. die gleichen Buchstaben oder die gleichen Geschichten usw. – zu behandeln.

Dragana Dimitrijević (serbischer HSU in Zürich)

Jüngeren Kolleg/innen empfehle ich, die Ziele und Inhalte ihrer nationalen Lehrpläne unbedingt von Anfang an mit den Lehrplänen des Einwanderungslandes zu verknüpfen (in der Schweiz: Rahmenlehrplan HSK). Wichtig sind auch Sprachförderung, Verknüpfungen mit der Landessprache (die die Schüler/innen ja oft besser beherrschen als die Herkunftssprache!) sowie Bezüge zu Kultur und Gegebenheiten des Einwanderungslandes. Dadurch können die Schüler/innen die Inhalte viel besser verstehen und bezieht der Unterricht ihre bikulturellen und bilingualen Kompetenzen optimal ein.

Nexhmije Mehmetaj (albanischer HSU im Kanton Jura/Schweiz)

Wichtig ist, bei der Planung und Durchführung des Unterrichts immer den tatsächlichen Entwicklungsstand der Schüler/innen in ihrer Erstsprache zu berücksichtigen.

Die Ziele des Unterrichts müssen jederzeit klar und überprüfbar sein. Nur so kann ich evaluieren, ob auch wirklich etwas gelernt wurde.

Schwierigkeiten und Probleme sollen durch einen klaren Aufbau (vom Einfacheren zum Schwierigeren) und eine transparente Planung möglichst vermieden werden.

Alle Schüler/innen, auch die schwächeren, müssen unbedingt integriert und einbezogen werden. Alle sollen ein aufbauendes, konstruktives und konkretes Feedback erhalten.

---

3. Grobschema der Jahresplanung

Nexhmije Mehmetaj stammt aus Kosovo/Kosova. Sie lebt seit 1993 im Kanton Jura in der Schweiz, wo sie den albanischen HSU-Unterricht aufgebaut hat und leitet.

Für die Grobplanung des Schuljahres unterscheide ich zunächst zwei Typen von Lektionen:

a) Lektionen, die dem Erwerb von neuen Kenntnissen dienen (75%) und

b) Lektionen, die vor allem der Vertiefung, Wiederholung und Anwendung des Gelernten dienen (25%)

Fachlich unterscheide ich folgende Bereiche, auf die ich das Zeitbudget verteile:

a) Kulturelle Bildung und Kommunikation (inkl. interkulturelle Aspekte): 60% bzw. 48 Lektionen,

b) Sprachliche Bildung (grammatische Strukturen, Wortschatz etc.): 40% bzw. 32 Lektionen.
Die sprachlichen Arbeitsbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben sind in beiden Grossbereichen integriert.

Grobschema der Jahresplanung:

Zeitbudget: 80 Lektionen (40 Wochen à 2 Lektionen)	Niveau I (1.–3. Kl.)	Niveau II (4.–6. Kl.)	Niveau III (7.–9. Kl.)
Erwerb neuer Kenntnisse	64 Lektionen (32 x 2)	64 Lektionen (32 x 2)	64 Lektionen (32 x 2)
Vertiefung, Wiederholung, Anwendung	16 Lektionen (8 x 2)	16 Lektionen (8 x 2)	16 Lektionen (8 x 2)

4. Beispiel für eine Semesterplanung

Danijela Stepanović stammt aus Požarevac in Serbien. Sie lebt seit 12 Jahren in Stuttgart, wo sie als Lehrerin für den serbischen HSU arbeitet.

(vgl. auch das Beispiel in Kap. 9 B.1!)

Monat	Thema	Unterstufe (1.–3. Kl.)	Mittelstufe (4.–6. Kl.)	Oberstufe (7.–9. Kl.)
September	Bilder aus der Heimat	• Überprüfung der verbalen Fähigkeiten • Mündliche Übungen • Wohnung, Haus, Schulzeit • Verkehr • Volkslieder • Übung zu Beobachten und Beschreiben • Einführung in die lateinische und kyrillische Schrift • Verarbeitung Briefe • Dušan Kostić: Septembar (Gesang, Dichtung, Dichter) • Lj.Ršumović: Au, što je škola zgodna • Dragan Lukić: Šta je otac?	• Berichte (mündl. und schriftl.): In den Ferien waren wir ... • Familiengeschichte, Migration • Heimat früher und jetzt • Rechtschreibung und Grammatik: Grossbuchstaben, Fallendungen Wo? Wohin? Womit? Die häufigsten Fehler in Wort und Schrift Einführung in die lateinische und kyrillische Schrift • D. Erić: Domovina • B. Nušić: Autobiografija. • Auf der Landkarte Städte, Flüsse, Berge, Thermen lokalisieren	• Berichte aus dem Urlaub • P. Ugrinov: Stara porodična kuća • Geschichte, soziale und institutionelle Aspekte • Rechtschreibung: geograph. Begriffe • Vergleich des Lebens in der Schweiz und in Serbien • Auf der Landkarte Städte, Flüsse, Berge, Thermen lokalisieren • Ivo Andrić • Wer sind unsere Urgrosseltern und wo lebten sie? • Stammbaum, die liebste Person der Familie
Oktober	Stammfamilie	• Laut, Buchstabe, Wort, Satz • Familie, Besuch • Freunde, Freundschaft • Mädchen und Jungen • Familie u. Grossfamilie • Die Namen der Familienmitglieder • Lektüre aus der Fibel • Der Schöpfer des Alphabets, Vuk Stefanović Karadžić • Sprichwörter, Reime, Zungenbrecher	• Heimat-Symbole • Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen • Die Namen der Familienmitglieder der Frauen- und der Männer-Linie • Arbeit am Text «Pastir iz Tršića» • ‹Sprechende Namen› in Geographie, Botanik etc.	• Vor der Karte von Serbien • Stammbaum • Anerkennung von Diversität • Arbeit am Text «Pastir iz Tršića» Komplexe Sätze • Volksliteratur • Zungenbrecher etc. • Sprichwörter, Redewendungen • Epos; Klassifizierung der epischen • Volkslieder
November	Das serbische Alphabet und sein Begründer	• Ausbau Wortschatz • Familie, Berufe, Jahreszeiten, Teile des Tages • Verarbeitung kyrillische / lateinische Buchstaben • Diminutive • Arbeit an Texten aus der Fibel • Sprachreflexion: Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit der deutschen Sprache • Serbien – Hauptstadt, Symbole, woher sind meine Ururgrosseltern gekommen?	• Vuk Stefanović Karadžić: Leben, Werk • Nomen: Begriff und Bedeutung, Typen • Nacherzählung und Zusammenfassung • Märchen • Serbien – Schweiz: Vergleich Topographie • Eine Reise von Serbien in die Schweiz – Ferienpläne • der Balkan in prähistorischen und antiken Zeiten	• Vuk St.Karadžić – Leben und Tradition des serbischen Volks • Wie ist das Alphabet entstanden? Alphabetisierung in Serbien • Die Einführung des Christentums, Kyrill und Method • Fälle: Vergleich mit dem Deutschen • die Migration von Serben und der Widerstand gegen die türkischen Behörden • Dynastie Obrenović • Befreiungskrieg und Unabhängigkeit • Nationalparks, Umwelt
Dezember	Traditionen – eine Brücke, die die Völker verbindet	• Satztypen (Aussage, Frage, Befehl) • Wochentage • Monate • Weihnachten, Heiligabend, Weihnachtsmann • Weihnachtslieder	• V. Ilić: «Zimsko jutro» • Mündl. und schriftliche Darstellung • Adjektive: Begriff, Bedeutung, Zahl, Geschlecht; Vergleich mit dem Deutschen • Sv. Stefan • Dynastie der Nemanjiden • Die Schaffung des ersten serbischen Staates • St. Karadžić • Weihnachtsbräuche, Weihnachtslieder	• Erster serb. Aufstand • Milan Đ. Milićević • Karađorđe (Portrait) • Schutzpatron, Glauben, Sitten, religiöse Zeremonien • Leben und Bräuche in Serbien und in der Schweiz • Christliche Feiertage: Weihnachtsabend
Januar	«Er reist ohne Weg. Und der Weg wird hinter ihm geboren» (Vasko Popa) Der heilige Sava	• Entwicklung der mündlichen Kompetenzen z. B. anhand von Bildern • Charakter und Arbeit von St. Sava • Die Hymne auf St. Sava	• Mündl. und schriftliche Darstellung anhand der Weihnachtsferien • «Nigde nebo nije tako lepo kao u mom kraju», D. Maksimović • Die Dynastie Nemanjić 12.–14.J h • Klöster – Zentren der Kultur • Charakter und Arbeit von St. Sava • Volkslied «Sveti Sava»	• Nomen: Begrifflichkeit und System (Geschlecht, Zahl, Veränderung durch Fall) • Rastko Nemanjić • St. Sava in der Literatur • Serbische Klöster und Heiligtümer

5. Beispiel für eine Themenplanung zur Türkei (ca. 4 Wochen)

Sakine Koç stammt aus der Türkei. Sie lebt seit fünf Jahren in Zürich und ist hier ebenso lange als HSU-Lehrerin tätig.

(vgl. auch das Beispiel in Kap. 9 B.4!)

Niveau	Sprechen	Leseverstehen	Hörverstehen	Schreiben
Unterstufe	Gesprächsimpulse: Berichtet von der Stadt, aus der ihr kommt! Erzählt und zeigt auf der Landkarte, was ihr sonst in der Türkei gesehen habt! Fotos/Souvenirs aus der Türkei beschreiben. Die Kinder zum Sprechen auffordern. Fehler erst am Ende korrigieren. Beziehung zum Herkunftsland aufbauen.	Einfache Texte über die Türkei lesen. Begreifen des Inhalts hat Priorität; beim Vorlesen auf Deutlichkeit und Genauigkeit achten.	Geschichte der Unabhängigkeit der Türkei erklären. Informationen über Hymne und Nationalflagge zusammentragen und zusammenfassen.	Schriftliche Berichte über besuchte Städte etc. in der Türkei. Schwerpunkte: Aufbau und Orthographie.
Mittelstufe	Charakteristika bestimmter Regionen (Essen, Gebirge, Bauten etc.). Was habt ihr an verschiedenen Orten erlebt? Gemeinsamkeiten mit der Schweiz aufzeigen, Bezüge zur Schweiz herstellen.	Texte über die Türkei lesen, Fragen dazu beantworten. Texte zum Alltagsleben in der Türkei lesen, Vergleiche mit der Schweiz. Richtige Aussprache!	Türkisches Schattenspiel (Karagöztheater) ansehen; Hauptfiguren und Tradition erklären.	Eine angefangene Geschichte fertig schreiben. Verben richtig konjugieren können.
Oberstufe	System der Gebirge, Täler, Flüsse, Ebenen, Meere der Türkei; Tourismus in der Türkei; Vergleich mit der Schweiz. Begründungen, Verwendung der Fragewörter.	Text über die Türkei lesen Gehobene Sprache, relativ detailliert. Gelesenes wird wiedergegeben (Geschehnisse, Personen, Zeit). Kernaussagen und ‹Moral› erkennen.	Gedichte hören lassen (z. B. «Ich höre Istanbul»). Hauptthema, Ereignis, Zeit erkennen. Informationen über den Dichter und dessen Bedeutung.	Vortrag vorbereiten und halten. Redewendungen und Sprichwörter benutzen, Teilsätze bilden.

6. Beispiel für eine Lektionsplanung für die 1.–6. Klasse

Nexhat Maloku stammt aus Gjilan (Kosovo/Kosova). Er lebt seit 1991 in Zürich, wo er seit 1992 als Lehrer für den albanischen HSU tätig ist.

(vgl. auch die Beispiele in Kap. 4 B.2 (1.–9. Klasse), 8 B.3 etc.!)

Zeit	Unterstufe, 1. Klasse	Unterstufe, 2./3. Klasse	Mittelstufe, 4.–6. Klasse
5′	Beginn mit allen drei Gruppen, Begrüssung; den Gruppen 2./3. und 4.–6. Klasse die Aufgaben erklären		
8′	1. Klasse: Einführung des Buchstabens ‹J›. Akustische Identifikation, Schriftbild ‹J, j›.	2./3. Kl.: Thema ‹Ich und die anderen›. Partnerinterviews: Je zwei S erzählen einander von ihren Familien.	Thema Verben, Vergangenheit. Arbeitsblatt mit 20 Sätzen. Auftrag: Verben unterstreichen; markieren, welche Vergangenheitsform verwendet wurde.
8′	Individuelle Arbeit an vier Aufgaben zu J, j auf Arbeitsblatt.		
10′	Kontrolle Arbeitsblatt. Nachsprechen von J-Wörtern. Trennung von J-Wörtern wie java, jata. Hilfsverb ‹jam›. Neues Arbeitsblatt erläutern.		
5′		Präsentationen zur Familie des interviewten Kindes. Individuelle Lektüre von «Në familjen e Albanës»; Unverstandenes markieren.	
8′			Kontrolle des Arbeitsblattes. Vergleich des Gebrauchs der alban. Vergangenheitsformen mit dem Deutschen.
3′	Kontrolle des neuen Arbeitsblattes. Neuer Auftrag: 4 Bilder zum Buchstaben J ausmalen.		Arbeit an Text aus ‹Gjuha shqipe 3› (Verben übermalen)
7′		Klärung der Textprobleme aus «Familja e Albanës». Portionenweises Vorlesen der Geschichte; Sachfragen zum Leseverständnis. Auftrag: Die eigene Familie zeichnen	
15′	Pause		
10′	Die S lesen einen einfachen Text. Ich helfe bei Schwierigkeiten.	Weiterarbeit (siehe oben)	Individuelle Lektüre des Texts «Princi i lumtur»; alle bereiten je einen Abschnitt zum Vorlesen vor.
20′	Auftrag, den Text (siehe oben) als Diktat zu üben, gemäss bekannten Trainingsformen (Partner- und Einzelarbeit)	Arbeit an Aufgabestellungen gem. Lehrmittel und mit separatem Arbeitsblatt.	S im Kreis, jede/r erzählt den von ihm vorbereiteten Abschnitt. Der Lehrer hört zu und interveniert mit Erklärungen, wenn nötig.
3′	Kontrolle der obigen Aufgabe. Hausaufgaben: Die Wörter des Texts als Diktat lernen.		Lektüre des Textes zum Autor von «Princi i lumtur». Als Verständniskontrolle Partnerinterviews zum Text.
5′		Diskussion des Textes, Fokus Vergleiche Familienleben Kosova – Schweiz. Hausaufgaben: Befragungen zu Migrationsmotiven	
3′			Klärung von Fragen. Hausaufgaben: Fragen aus dem Lehrmittel beantworten
5′	Klärung letzter Fragen, Verabschiedung		

Grau = Aktivitäten, bei denen der Lehrer/die Lehrerin teilnimmt.

11C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. In Ihrer Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer haben Sie bestimmt auch Einiges zum Thema Unterrichtsplanung gelernt. Was davon können Sie bei Ihrer Arbeit als HSU-Lehrer/in brauchen, was fehlt Ihnen? Wo liegen die Hauptschwierigkeiten bei der Planung des HSU?

2. Schauen Sie bitte alleine oder zu zweit den Abschnitt 11 A.2, «Die Schritte und Elemente der Planung im Überblick» durch. Notieren und/oder diskutieren Sie: Welche dieser Schritte sind für Sie besonders anspruchsvoll? Warum?

3. Tauschen Sie zu zweit oder zu dritt Ihre Erfahrungen bei der Unterrichtsplanung (von der Jahres- oder Semester- bis zur Lektionsplanung) aus. Was hat sich bei Ihnen im Sinne eines effizienten und praktikablen Vorgehens bewährt? Wo sehen Sie noch Optimierungsmöglichkeiten?

4. Wie gehen Sie bei der Festlegung der Lernziele und der Inhalte konkret vor? Berichten Sie einander und überlegen Sie, ob und wie man diesen wichtigen Aspekt optimieren könnte.

5. Wie gehen Sie bei der Evaluation des Lernerfolgs konkret vor, welche Möglichkeiten nutzen Sie; welche könnte man auch noch nutzen? (Lesen Sie den betreffenden Abschnitt bitte nochmals.) Berichten Sie einander und überlegen Sie, ob und wie man diesen Aspekt vor allem in dem Sinne optimieren könnte, dass neben den klassischen Prüfungen auch andere, kreativere Formen der Lernkontrolle genutzt werden.

6. Schauen Sie bitte die verschiedenen Planungsraster an, die im A- und im B-Teil dieses Kapitels vorgestellt werden. Was meinen Sie dazu? Welche Raster könnten Sie selber einmal ausprobieren; für welche Ebenen haben Sie selber eine bessere Variante entwickelt?

7. Lesen Sie bitte (alleine oder in einer kleinen Gruppe) im B-Teil den Absatz B.2 «Was drei HSU-Lehrer/innen … jüngeren Kolleg/innen empfehlen würden» durch. Was würden Sie selbst jüngeren Kolleg/innen empfehlen; welches sind für Sie die Kernpunkte bei der Planung?

12 Kooperation mit der Schule des Einwanderungslandes

12A Hintergrundtext

Regina Bühlmann, Anja Giudici

1. Einleitung

Europa ist ein vielsprachiger Kontinent und es ist ein erklärtes Ziel seiner Staaten, die Sprachen- und Kulturenvielfalt als wertvolles Gut beizubehalten und zu fördern (s. Kap. 13). Dies in die Praxis zu übersetzen ist freilich eine Herausforderung. Die einzelnen Länder haben unterschiedliche Wege gewählt, wie sie die Förderung der Mehrsprachigkeit tatsächlich umsetzen. Allen Staaten gemeinsam ist, dass die öffentliche Schule einen zentralen Beitrag dazu leistet: Ihr Kernauftrag umfasst unter anderem die Vermittlung der Schulsprache mit dem Ziel der chancengleichen Teilhabe am Unterricht für alle Schüler/innen – also auch für Zweitsprachlernende – und die Vermittlung einer bestimmten Anzahl Fremdsprachen, wozu in einigen Ländern auch Migrationssprachen zählen können.

Die Integration des HSU in das staatliche Bildungswesen beziehungsweise die staatliche Unterstützung des HSU ist in den europäischen Ländern – und teilweise innerhalb dieser Länder zusätzlich auf regionaler und lokaler Ebene – unterschiedlich geregelt. Je nach Arbeitsort trifft eine HSU-Lehrperson deshalb auf unterschiedliche Voraussetzungen für ihre Lehrtätigkeit und für die Kooperation mit der öffentlichen Schule.

Orientierungswissen holen

Das A und O für eine neu tätig werdende HSU-Lehrperson ist, sich als Erstes Orientierungswissen zu holen.

Einen möglichen Einstieg bieten die Online-Informationen von EURYPEDIA zu den Bildungssystemen in Europa: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page (Stand 20.10.2014)

Einige Länder veröffentlichen spezifische Informationen für HSU-Lehrpersonen auf ihren Bildungsservern oder auf der Website ihrer Bildungsbehörde. Oft stehen auch Ansprechpersonen in den Bildungsbehörden für Auskünfte und Beratung zur Verfügung.

Aus der Perspektive einer umfassenden Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Zusammenarbeit zwischen allen Lehrpersonen eine zentrale Voraussetzung, um eine kohärente Sprachförderung der Schüler/innen gewährleisten zu können (eine Diskussion der Mehrsprachigkeitsdidaktik beziehungsweise der integrativen/integrierten Sprachendidaktik findet sich z. B. in Hutterli 2012, S. 64): HSU-Lehrpersonen sind dabei wichtige Partner der staatlichen Schulen. Viele Lehrpersonen der staatlichen Schulen sind offen für die Zusammenarbeit mit den HSU-Lehrpersonen, z. B. für den Austausch über den Sprachstand der Schüler/innen oder auch für die gemeinsame Planung bestimmter Themen oder Unterrichtssequenzen. Aber auch an Schulen, an denen die Zusammenarbeit mit HSU-Lehrpersonen nicht oder noch wenig etabliert ist, gibt es Möglichkeiten, die Kooperation zu initiieren.

Die nachfolgenden Beispiele sollen dazu anregen.

2. Kooperationsfelder

1. Aller Anfang ist Begegnung

2. Schule und Unterricht mitgestalten

3. Lern- und Förderplanung

4. Zusammenarbeit mit den Eltern

III

1. Aller Anfang ist Begegnung

Die Basis jeglicher Zusammenarbeit ist, dass man sich kennt und versteht. Dafür braucht es auf beiden Seiten Offenheit und die Bereitschaft, von- und miteinander zu lernen. Kooperation bedingt zudem Absprachen. Hierfür muss eine gemeinsame Sprache – im wörtlichen wie im übertragenen Sinn – gefunden werden.

Gute Kompetenzen der HSU-Lehrpersonen in der lokalen Sprache (mindestens Niveau B1 des europäischen Referenzrahmens für Sprachen) sind für eine pädagogisch-didaktische Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der öffentlichen Schulen unerlässlich. Einige Bildungsbehörden verlangen deshalb von den HSU-Lehrpersonen bestimmte sprachliche (Vor-)Kenntnisse. Die zeitliche Investition ins Lernen der lokalen Sprache lohnt sich in jedem Fall!

Berufliche Kontakte aufnehmen

Der erste Schritt hin zu einer Zusammenarbeit ist das Aufeinander-Zugehen: Unterrichten ist eine anspruchsvolle Aufgabe und es ist hilfreich, sich zu fachlichen Fragen mit anderen Lehrpersonen auszutauschen. HSU-Trägerschaften bieten dazu oft formelle Settings an, wie z. B. regelmässige Austauschtreffen, Sitzungen oder Weiterbildungen für ihre Lehrpersonen. Auch wenn kein Anschluss an eine Trägerschaft gegeben ist oder keine formellen Austauschgefässe bestehen, kommen andere – auch informelle – Möglichkeiten in Frage.

- Gibt es Lehrpersonen in meinem Umfeld, die an einem professionellen Austausch oder gegenseitigem Coaching interessiert sind?
- Organisiert die lokale Bildungsbehörde Austauschmöglichkeiten, z. B. regelmässige Konferenzen, an denen ich teilnehmen kann?
- Gibt es Lehrerverbände oder Gewerkschaften, in denen ich den gewünschten Austausch pflegen kann?
- Gibt es Weiterbildungsangebote der Lehrerinnen-/Lehrerbildungsinstitutionen (Pädagogische Hochschulen usw.) zur Vernetzung und zum professionellen Austausch zwischen Lehrpersonen?

Die lokale Schule kennenlernen

HSU-Lehrpersonen, die neu an einer Schule unterrichten, sollten sich als erstes darüber informieren, welches ihre Ansprechperson für allgemeine Belange ist, wer ihnen den Zugang zur schulischen Infrastruktur ermöglicht und ihnen wichtige Informationen zur Verfügung stellt, z. B. Schulleitung, Schuldirektion oder Sekretariat (s. auch die Tipps in Kapitel 1 B.5).

- Gibt es an der Schule Informationsmaterialien, die für mich von Interesse sind (Adresslisten der Lehrpersonen, Schüler/innenlisten, Terminkalender usw.)?
- Gibt es (mehrsprachige) Materialien/Bücherbestände, die ich für den HSU nutzen kann?
- Welche Infrastruktur steht mir im Schulhaus zur Verfügung (Kopierer, Internet, Postfach im Lehrer/innenzimmer usw.)?
- Bietet die Schule oder die lokale Schulverwaltung Unterstützung, z. B. bei der Information von Eltern über das HSU-Angebot oder beim Anmeldeverfahren?
- Gibt es bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der öffentlichen Schulen und den HSU-Lehrpersonen?

HSU-Lehrpersonen arbeiten oftmals in mehreren Schulhäusern, von denen jedes seine eigenen (ungeschriebenen) Normen und «Gesetze» hat. Die Lokalitäten werden zudem von vielen Personen und Gruppen genutzt. Dieses Zusammenleben ist natürlich viel einfacher, wenn sich alle an bestimmte Regeln halten – diese müssen aber auch bekannt sein!

- Gibt es eine Hausordnung, in welcher meine Rechte und Pflichten beschrieben sind? Welche Regeln gelten für die Nutzung von Räumlichkeiten (z. B. Klassenzimmer) und Infrastruktur?
- Habe ich Zugang zum Lehrer/innenzimmer, zur Schulbibliothek, zum Computerraum usw.? Muss oder kann ich an Teamkonferenzen teilnehmen?

Oft geben die zuständigen Bildungsbehörden Richtlinien heraus, welche Rechte und Pflichten HSU-Lehrpersonen haben, und/oder stellen schriftliche Informationsmaterialien und Formulare für den HSU-Unterricht zur Verfügung, z. T. übersetzt in verschiedene Migrationssprachen.

Kontakt mit der (Klassen-)Lehrperson aufnehmen

Die konkrete Zusammenarbeit findet in erster Linie zwischen den HSU-Lehrpersonen und den zuständigen Lehrpersonen der staatlichen Schulen statt (insbesondere Klassenlehrpersonen und Sprachlehrpersonen). Im Zentrum steht die gemeinsame Förderung der Schüler/innen. Möglichkeiten der Zusammenarbeit gibt es viele. Falls der erste Schritt nicht von Seiten der Schule geschieht, kann es sich lohnen, wenn die HSU-Lehrperson den Kontakt selber aktiv sucht.

- Stellen Sie sich bei den Klassenlehrpersonen Ihrer Schüler/innen wenn möglich persönlich vor.

- Erstellen Sie einen kurzen Steckbrief von sich und geben Sie diesen den Lehrpersonen, aus deren Klassen Sie Schüler/innen unterrichten. Der Steckbrief enthält mindestens Ihren Namen, Ihre Koordinaten (Telefon, E-Mail) und die Angabe, wann und wo Sie als HSU-Lehrperson im Schulhaus erreichbar sind. Mögliche zusätzliche Angaben: Ihre Aus- und Weiterbildungen, Ihre Sprachkenntnisse, frühere und/oder anderweitige Arbeitsfelder und spezifische Interessen. Ergänzt mit Ihrer Fotografie erhalten Ihre künftigen Kolleg/innen so ein erstes persönliches Bild von Ihnen.

Steckbrief von Gordana Todorova

HSU-Lehrerin für Makedonisch

Liebe Lehrerinnen und Lehrer

Seit Kurzem arbeite ich an Ihrem Schulhaus als HSU-Lehrerin für Makedonisch. Ich freue mich auf meine neue Aufgabe und bin gerne bereit, mich bei der Förderung der Kinder Ihrer Klasse und bei Aktivitäten Ihres Schulhauses aktiv einzubringen.

Hier finden Sie die wichtigsten Informationen zu meiner Person sowie meine Kontaktangaben.

Ich freue mich auf eine gute Zusammenarbeit!

G. Todorova

Meine Aus- und Weiterbildungen

Geboren und aufgewachsen in Makedonien, studierte ich nach meinem Abitur an der Universität Skopje Makedonisch und Deutsch und liess mich zur Lehrerin ausbilden.
Von 2002 bis 2008 unterrichtete ich an einer Sekundarschule in Skopje. 2009 wanderte ich zusammen mit meinem Mann, der eine Anstellung als Konzertmusiker fand, und mit unseren zwei Kindern Elisabeta und Zoran nach Deutschland aus. Seit 2011 bin ich als HSU-Lehrerin für Makedonisch unter anderem an Ihrer Schule tätig. Ich besuche Fortbildungskurse und würde gerne ein Masterstudium in Psychologie beginnen. In meiner Freizeit musiziere und lese ich gerne.

Meine Sprachkenntnisse

- Makedonisch (Erstsprache)
- Deutsch (GER C2), Englisch (GER C1)
- Albanisch (GER B2)
- Türkisch (mündlich GER A2)

Meine Arbeit

Momentan arbeite ich als HSU-Lehrerin in folgenden Schulhäusern:

- Montag 16.30–18.00: Anne-Frank-Grundschule
- Dienstag 16.30–18.00: Grundschule Grossendorf
- Mittwoch 14.00–16.00: Eva-Ries-Grundschule

Meine Koordinaten

Telefon: 0049 123 456 789
Email: gordana@dmail.mk
Adresse: Alban-Berg-Strasse 77

2. Schule und Unterricht mitgestalten

In einigen Ländern, z. B. in Schweden oder im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen, ist das Mitgestalten des schulischen Lebens und des Unterrichts gut etabliert und eine Selbstverständlichkeit. In anderen Ländern und Regionen hingegen sind Schritte in diese Richtung relativ neu oder müssen überhaupt erst initiiert werden. Wie die Situation an ihrem Arbeitsort ist, können HSU-Lehrpersonen von Berufskolleg/innen oder von den zuständigen Bildungsbehörden erfahren: Es lohnt sich, wenn möglich an bestehende Erfahrungen anzuknüpfen!

Lehrer/innenkonferenzen und Teamsitzungen

In den Schulen werden Diskussionen geführt und Entscheide gefällt, die sowohl den schulischen Alltag als auch das Unterrichten betreffen – z. B. die Planung von Schulanlässen und Projekten oder das Besprechen pädagogisch-didaktischer Fragen zur Förderung der Schüler/innen. Welche Bereiche die Schule selbst beeinflussen kann und wer genau die Entscheidungsträger sind, ist je nach Land oder Region unterschiedlich. Auch hier gilt: Fragen Sie Ihre Kolleg/innen vor Ort!

Wichtige Treffpunkte sind Lehrer/innenkonferenzen und Teamsitzungen, an denen die HSU-Lehrpersonen oft in mehr oder weniger institutionalisierter Form mitwirken können (oder gar müssen):

- Ist meine Teilnahme an Lehrer/innenkonferenzen und/oder an Teamsitzungen obligatorisch (= Teil meines Arbeitsvertrags als HSU-Lehrperson)?
- Ist es an den Schulen, an denen ich unterrichte, üblich, dass HSU-Lehrpersonen an Lehrer/innenkonferenzen und/oder Teamsitzungen teilnehmen? Wenn nicht, könnte ich eine Teilnahme initiieren?

Als HSU-Lehrperson sind Sie oft an verschiedenen Schulen tätig und Ihre Ressourcen sind begrenzt. Stellen Sie sich deshalb bei freiwilligen Engagements auch folgende Fragen:

- Welches Engagement ist für mich als HSU-Lehrperson wichtig? Welche Prioritäten setze ich?
- Gibt es evtl. eine Möglichkeit, mein Engagement finanziell honorieren zu lassen (z. B. über ein internes Schulbudget oder ein Sonderbudget der zuständigen Bildungsbehörde)?

Schulfeste und Projektwochen

Schulische Gesamtanlässe sind grundsätzlich gute Gelegenheiten, sich kennenzulernen und die im HSU geleistete Arbeit zu präsentieren.

Oftmals existieren an Schulen bereits institutionalisierte Anlässe, die man mitorganisieren oder an denen man aktiv teilnehmen kann, z. B. Schuljahresabschlussfeiern, (mehrsprachige) Lesenächte in den Schul- oder Quartierbibliotheken, Projektwochen, an denen klassenübergreifend an spezifischen Themen gearbeitet wird oder Anlässe im Rahmen von nationalen oder internationalen Tagen und Jahren (zum Beispiel 26. September: Europäischer Sprachentag).

- Welche Anlässe dieser Art existieren bereits an meiner Schule/an meinen Schulen und wer ist für die Organisation zuständig? Nebenbei: Manchmal organisieren auch ausserschulische Akteure solche Anlässe, wie z. B. Gemeindebibliotheken oder Elternvereine.
- Bietet der Anlass eine Plattform, um den HSU zu präsentieren? Kann meine Klasse einen Beitrag gestalten, z. B. das Publikum in verschiedenen Sprachen begrüssen, ein Gedicht oder ein kurzes Märchen aus unserer Sprache vortragen oder szenisch aufführen? Vielleicht lassen sich auch die Eltern der HSU-Schüler/innen zur Mitwirkung gewinnen.
- Gibt es die Möglichkeit, z. B. für eine Projektwoche einen thematischen Schwerpunkt vorzuschlagen und diesen (mit-)zugestalten?

Gegenseitige Klassenbesuche/Hospitationen durch die Lehrpersonen

Der Unterricht an der öffentlichen Schule und der HSU können je nach Kontext als zwei «fremde» Welten erscheinen, kurz: man kennt sich gegenseitig nicht oder zu wenig. Dafür gibt es mehrere Gründe, die kumulierend wirken können: Schwache institutionelle Einbindung des HSU in das staatliche Bildungswesen im Allgemeinen, die Lehrpersonen der öffentlichen Schulen sind nicht oder kaum informiert über den HSU, die HSU-Lehrperson ist im Schulhaus wenig präsent beziehungsweise nur zu Randzeiten anwesend, die sprachlichen Voraussetzungen für einen Austausch unter Kolleg/innen sind nicht optimal usw. Solche Prämissen können die Zusammenarbeit erschweren.

Trotzdem: Gegenseitiges Kennenlernen baut Vertrauen auf! Machen Sie deshalb, wenn nötig, den ersten Schritt und laden Sie Ihre Kolleg/innen der öffentlichen Schule beispielsweise zu einem Besuch in Ihrer HSU-Klasse ein. Fragen Sie, ob Sie ebenfalls auf Schulbesuch gehen dürfen – in welcher Sprache auch immer: ein Weg zu kommunizieren findet sich (fast) immer.

Hier ein paar Anregungen, welche Themen des HSU Sie Ihren Kolleg/innen der öffentlichen Schule bei einem Klassenbesuch präsentieren und mit ihnen vertiefen könnten:

- Arbeit mit heterogenen Klassen: HSU bedeutet z. B. oft unterrichten in einer jahrgangsübergreifenden Klasse mit sehr unterschiedlichem Sprachstand der Schüler/innen, die Adaptation von verschiedenen Lernzielen des Aus- und Einwanderungslandes usw.

- Arbeit mit Schüler/innen in einer transkulturellen Situation: Wo fühlen sie sich zu Hause? Was gefällt ihnen besonders an ihrer Herkunftskultur, und was an der Kultur ihrer neuen Heimat? Welche familiären und gesellschaftlichen Erwartungen werden an sie gestellt?

- Arbeit mit den Eltern: Welchen Hürden können Eltern mit Migrationshintergrund bei Kontakten mit der öffentlichen Schule begegnen?

Zusammen unterrichten

Es bestehen verschiedene Modelle, wie HSU-Lehrpersonen und Lehrpersonen der öffentlichen Schulen gemeinsame Unterrichtssequenzen gestalten können. Für einige dieser Unterrichtsmodelle gibt es Materialien. Drei interessante Ansätze sind zum Beispiel:

- EOLE/ELBE (v. a. in der Schweiz verwendet): Der Ansatz «Eveil aux langues/Language awareness/Begegnung mit Sprachen» kommt ursprünglich aus der britischen Sprachdidaktik und zielt auf die Stärkung des generellen Sprachbewusstseins. Daher eignet er sich sehr gut, um gemeinsam mit verschiedensprachigen Schüler/innen zu arbeiten. Dies wird in der Schweiz in verschiedenen Kontexten getan (s. Giudici und Bühlmann 2014, Saudan et al. 2005, Schader 2010 (DVD) und 2012).

- Koala (v. a. in Deutschland verbreitet): Der im Rahmen eines Projektes für die Förderung türkischsprachiger Kinder entstandene Ansatz zur «Koordinierten Alphabetisierung Deutsch/Türkisch im Anfangsunterricht», weist auf die Wichtigkeit inhaltlich und methodisch koordinierter Förderung hin. Die Autor/innen bieten nicht nur Unterrichtsmaterialien an, sie zeigen auch Wege zur Vereinfachung der Koordination zwischen den verschiedenen Unterrichtsgefässen auf (www.koala-projekt.de; Stand 11.11.2014).

- «Cross curricular» links and primary languages (aus Grossbritannien): Im Rahmen der nationalen Kampagnen für Sprachenförderung wurden in Grossbritannien Modelle entwickelt, um die Curricula der öffentlichen Schule mit dem HSU zu koordinieren. Die Resultate dieser Arbeiten sind heute öffentlich zugänglich und bieten spannende Hinweise, Tipps und Materialien, um die Förderung der Herkunftssprachen in den verschiedenen Fächern der öffentlichen Schule zu unterstützen (http://www.primarylanguages.org.uk/teaching_and_learning/embedding/cross_curricular_links/cross_curricular_links.aspx; Stand 11.11.2014).

Zusammen die Bibliothek besuchen

Erzählungen und Geschichten spielen in der Schule eine wichtige Rolle. Deshalb sind sie sehr gut geeignet für gemeinsame Aktivitäten des HSU und des regulären Unterrichts. In grösseren Schulen gibt es unter Umständen eine eigene Bibliothek, oder die Lehrpersonen greifen auf das Angebot der Quartierbibliotheken zurück. Sogenannte interkulturelle Bibliotheken sind auf mehrsprachige Bücherbestände spezialisiert und deshalb besonders interessant für den HSU (in der Schweiz gibt es beispielsweise das Netzwerk interkultureller Bibliotheken Interbiblio, www.interbiblio.ch): Schauen Sie sich in Ihrem Umfeld um!

- Gibt es eine Schulbibliothek oder eine Bibliothek in der Nähe der Schule, die Bücher in verschiedenen Herkunftssprachen ausleiht? Oder gibt es einen Ausleihservice für Schulen für zweisprachige Klassenlektüren?

- Könnte ich gemeinsam mit der Klassenlehrperson einen Bibliotheksbesuch unternehmen oder ein zweisprachiges Lektüreprojekt mit ihr durchführen?

- Könnte die Schulbibliothek mit mehrsprachigen Büchern ausgestattet werden? Wenn dafür keine Finanzen vorhanden sind, helfen vielleicht die Eltern Ihrer HSU-Schüler/innen, indem sie bereits gelesene Bücher aus ihrem privaten Bestand weitergeben.

3. Lern- und Förderplanung

HSU-Schüler/innen bewegen sich in zwei unterschiedlichen schulischen Kontexten, demjenigen der Klasse in der öffentlichen Schule und demjenigen der HSU-Klasse. HSU-Lehrpersonen haben eine Sicht auf ihre Schüler/innen, die eine wertvolle Ergänzung zur Perspektive der Lehrpersonen der öffentlichen Schule darstellt. Dies ist eine Chance für eine umfassende schulische Lern- und Förderplanung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern.

Gemeinsame Förderplanung bei mehrsprachigen Schüler/innen

Indem Erfahrungen ausgetauscht werden, können Lehrpersonen des HSU und der öffentlichen Schule ihre Einschätzung eines Schülers, einer Schülerin vervollständigen und adäquate Fördermassnahmen planen.

- Nehmen Sie Kontakt mit den Klassenlehrpersonen Ihrer Schüler/innen auf und fragen Sie nach, in welcher Art ein Austausch unter Fachpersonen erwartet wird oder erwünscht ist.

- Bringen Sie Ihre Beobachtungen über die Schüler/innen ein und regen Sie eine gemeinsame Förderplanung an.

Treffpunkte bei der Planung von Themen und Inhalten des Unterrichts

Insbesondere wenn die HSU-Lehrperson eine Gruppe von Kindern aus derselben öffentlichen Schulklasse unterrichtet, kann es sich lohnen, wenn die beiden Lehrpersonen die Planung bestimmter Inhalte gemeinsam angehen. Dies betrifft Themen im Sprachenunterricht (z. B. Wortschatzaufbau zu einem gemeinsamen Thema, Syntaxübungen), aber auch Themen aus den Fächern Mensch & Umwelt usw. eignen sich dafür.

- Informieren Sie die Klassenlehrpersonen über die Themen, welche Sie im HSU behandeln. Fragen Sie, ob es Möglichkeiten für inhaltliche Treffpunkte gibt. Gute Vorschläge finden sich z. B. in der Broschüre «Mehrsprachig und interkulturell» der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Öndül und Sträuli 2011, S. 25–28), in Schader 2010 und 2013 und in den Heften «Didaktische Anregungen» der vorliegenden Reihe.

Mitwirken bei der Leistungsbeurteilung von Schüler/innen

Der Bereich der formalisierten Leistungsbeurteilung ist in allen Ländern exakt reglementiert. Deshalb ist es äusserst wichtig, die Usanz im Einwanderungsland zu kennen:

- Muss ich meine Schüler/innen für ihre Leistungen im HSU benoten oder nicht? Welche Vorgaben muss ich beachten? Gibt es Vorlagen für die Beurteilung und den Noteneintrag? Wem muss ich bis wann meine Noten abgeben?

- Akzeptiert der Einwanderungsstaat eine Besuchsbestätigung oder eine Beurteilung für den HSU im amtlichen Schulzeugnis oder nicht?

- Klären Sie auch ab, ob die Leistungen, welche Schüler/innen im HSU erbringen, auf formeller oder informeller Ebene bei Übertrittsentscheiden berücksichtigt werden oder nicht.

4. Zusammenarbeit mit den Eltern

In europäischen Bildungssystemen kommt der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern eine wichtige Rolle zu. Die Lehrpersonen erwarten von den Eltern Interesse am schulischen Geschehen und Unterstützung bei der Laufbahnplanung ihrer Kinder. Dies ist für einige neu zugewanderte Eltern eher ungewohnt und kann auch schwierig sein, z. B. wenn sie die lokale Unterrichtssprache nicht oder kaum verstehen und die schulischen Strukturen und Gewohnheiten nicht kennen. Hier können HSU-Lehrpersonen unterstützend und vermittelnd wirken.

Wichtig: Rollensicherheit

Als HSU-Lehrperson haben Sie in der Regel eine pädagogisch-didaktische Ausbildung, die Sie für das Unterrichten in einer Klasse qualifiziert. Dazu kommen eventuell weitere Qualifikationen aus Weiterbildung und Praxis.

Als HSU-Lehrperson sind Sie eine Schlüsselperson zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Weitergehende Aufträge, wie z. B. interkulturelles Dolmetschen oder Vermitteln, gehören in der Regel jedoch nicht zu Ihrem Aufgabenbereich. In vielen Ländern können Schulen zudem auf interkulturelle Dolmetscher- oder Vermittlerdienste zurückgreifen, welche professionelle Unterstützung für die Zusammenarbeit mit Eltern anbieten (in der Schweiz sind diese Dienste beispielsweise unter dem Dachverband Interpret organisiert, www.inter-pret.ch). Vgl, hierzu auch Kap. 2 A.4.

Mitwirken am Elternabend

Elternabende, zu welchen sämtliche Eltern einer Klasse eingeladen werden, sind in der Regel institutionalisiert; sie finden ein- bis zwei Mal pro Schuljahr statt und werden durch die Klassenlehrperson organisiert und geleitet. Sie bieten unter Umständen auch für HSU-Lehrpersonen eine willkommene Gelegenheit, die Eltern kennenzulernen und sich und den HSU vorzustellen.

- Überlegen Sie, ob es für Sie interessant ist, an einem Elternabend dabei zu sein (z. B., wenn Sie mehrere HSU-Schüler/innen aus derselbenRegelschulklasse haben) und besprechen Sie eine mögliche Teilnahme mit der Klassenlehrperson.

Mitwirken an Elterngesprächen

Elterngespräche sind individuelle Gespräche zwischen (Klassen-)Lehrperson/en und Eltern und werden oft angesetzt, wenn z. B. Übertrittsentscheide anstehen. Sie können aber auch dazu dienen, individuelle Probleme von Schüler/innen zu besprechen oder eine gemeinsame Vorgehensweise für die Förderung der Schüler/innen zu erörtern. Das Führen von Elterngesprächen ist ebenso wie die Organisation von Elternabenden Aufgabe der öffentlichen Schule. Je nach Arbeitsvertrag ist die Teilnahme an Elternabenden und/oder Elterngesprächen eine freiwillige Zusatzleistung von HSU-Lehrpersonen und sollte wenn möglich auch entsprechend abgegolten werden.

- Unter Umständen werden Sie von der Klassenlehrperson gebeten, an einem bestimmten Elterngespräch teilzunehmen: Klären Sie die an Sie gestellten Erwartungen ab und überlegen Sie sich, was Sie persönlich beitragen können und was nicht.

- Vielleicht werden Sie von den Eltern gebeten (oder Sie selbst erachten es als sinnvoll), an einem Gespräch teilzunehmen. Wichtig ist in jedem Fall, dass Sie die Rollen vorgängig klären. Der Entscheid, wer am Gespräch teilnimmt, liegt bei der einladenden Lehrperson der öffentlichen Schule. Es ist Ihnen selbstverständlich freigestellt, Ihrerseits Gespräche mit Eltern Ihrer Schüler/innen zu führen.

3. Schlusswort

Die in Kapitel 12 ausgewählten Kooperationsfelder und Vorschläge sind natürlich nicht abschliessend zu verstehen. Zu verschieden sind die Kontexte, die Sie an Ihrem Arbeitsort vorfinden, und auch Ihre persönlichen Voraussetzungen (z. B. ob Sie neu an einem Ort unterrichten oder bereits seit längerer Zeit). Entscheidend ist, dass Sie trotz allen möglichen Schwierigkeiten die Energie und Bereitschaft zur Zusammenarbeit nicht verlieren.

Literaturhinweise

Council of Europe: Education and Languages, Language Policy. Link: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp?

European Commission (2014). European Encyclopedia on National Education Systems (Eurypedia). Link: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Switzerland:Overview.

Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz […] Bern: EDK. Link: http://www.edk.ch/dyn/27186.php.

Hutterli, Sandra (Hrsg.; 2012): Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick […] Bern: EDK. Link: http://www.edk.ch/dyn/25876.php.

Öndül, Selin; Barbara Sträuli (2011): Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule. Zürich: Volksschulamt. Link: http://edudoc.ch/record/99952?ln=en.

Saudan, Victor; Christiane Perregaux u. a. (2005): Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse […]. Bern: EDK. Link: http://edudoc.ch/record/463/files/Stub22.pdf.

Schader, Basil (2010): Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Schulverlag plus.

Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge, v.a. S. 38 f., 41 f., 96 f., 100 f.)

12B Praxisteil

1. Renate Neubauer, Hazir Mehmeti: Das Projekt «Ateliers» der Europäischen Volksschule Goldschlagstrasse in Wien

Renate Neubauer stammt aus Österreich. Sie lebt seit 40 Jahren in Wien, wo sie seit 21 Jahren als Lehrerin tätig ist.

Hazir Mehmeti stammt aus Kosovo/Kosova. Er lebt seit 17 Jahren in Wien, wo er seit 1999 an verschiedenen Schulen als Lehrer des albanischen HSU arbeitet.

Unsere Schule liegt im fünfzehnten Wiener Bezirk. Wer Wien ein wenig kennt, weiss, dass der Gürtel die inneren (teureren) Bezirke von den äusseren, (etwas) günstigeren Wohngegenden trennt. Viele Migrant/innen nutzten die (schon lange nicht mehr bewilligten) Substandard-Wohnungen am Gürtel, wo wenig Miete für viele Personen auf engsten Raum das Wohnen erschwinglich macht. Unser Einzugsgebiet war daher immer vielsprachig. Um unseren Schulstandort attraktiv zu gestalten und eine Ghettobildung zu vermeiden, brauchten wir ein attraktives Angebot. So entstand das Konzept der «Europäischen Volksschule»: Ein English-Native-Speaker unterrichtet in den Klassen 3–5 mal in der Woche Englisch als Arbeitssprache. Das Konzept bewährte sich. Englisch in der Volksschule hat interessierte Eltern aller Sprachen und sozialer Schichten gelockt und für eine Durchmischung gesorgt. Nach dem Wechsel der Leitung vor neun Jahren wurde unter der Führung der neuen Direktorin ein Schulentwicklungsteam gebildet. Dieses machte sich zur Aufgabe, nicht nur Englisch, sondern auch die vielen Muttersprachen unserer Schüler/innen in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken und die bestehenden Ressourcen besser zu nutzen.

In vielen Stunden entwickelte das Team zusammen mit den Kolleg/innen des muttersprachlichen Unterrichts den Plan von Sprachen-Ateliers, um allen Sprachen den gleichen Stellenwert zukommen zu lassen.

Nun war die Überlegung, was es bräuchte, um die prestigeärmeren Migrationssprachen an das Image des Englischen heranzuführen. Zuerst müssten die Muttersprachen-Lehrer/innen allen Schülern bekannt sein. Daher stellen sich diese jedes Jahr den neuen Atelierklassen (2. Klassen) vor und präsentieren ihre Heimat, ein bisschen Kulturelles, machen Lust darauf, mehr zu erfahren. In diese Ateliers sind Kinder eingeladen, die nicht diese Sprache als Muttersprache haben.

Es geht also darum, Sprachen, die Mitschüler/innen sprechen, als Fremdsprache kennen zu lernen, um damit der fremden Sprache das Fremde zu nehmen.

In den Klassen werden Mappen bereitgestellt, die dazu dienen, Material, Arbeitsblätter, Bilder, Liedertexte etc. zu sammeln und eine Erinnerung der besonderen Art zu bilden. Im Französisch-Atelier wurden z. B. Croissants gebacken und an die Klassenkameraden zur Kostprobe gereicht. In der Mappe finden wir nur ein Bild der Köstlichkeit, aber der Duft kommt beim Anblick noch Jahre später!

Wir haben sechs Wochen veranschlagt für einen Atelier-Durchgang. In diesen sechs Einheiten (à 1–2 Lektionen) lernen die Kinder den Klang der Sprache kennen, zählen, grüssen, ein paar elementare Phrasen etc. Sie erfahren etwas über das Land, hören, wie seine Lieder klingen und lernen vielleicht einen Kinderreim. Ganz sicher lernen sie jetzt nicht die Sprache sprechen, das ist auch gar nicht das Ziel. Wir haben darüber diskutiert, ob wir für ernsthaft interessierte Kinder am Nachmittag einen Sprachkurs anbieten sollten, aber so wie es ausschaut, sind die Kinder zwar enorm an der Kultur, am Kennenlernen interessiert, können sich aber meist nicht für eine Sprache entscheiden, die sie jetzt systematisch lernen wollten.

Das Atelierangebot findet von der zweiten bis zur vierten Klasse jeden Donnerstag Vormittag statt. Für die vierten Klassen wurden Kurse für Fortgeschrittene entwickelt, damit sie Neues mitnehmen, wenn sie ein Atelier noch einmal besuchen. Das Angebot der Sprachen richtet sich immer nach den Muttersprachen-Lehrer/innen, da wir als Lehrer/innen nur Native-Speakers möchten. Zurzeit bieten wir in den Ateliers folgende Sprachen an: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Spanisch, Portugiesisch, Tschechisch/Slowakisch, Türkisch, Ungarisch.

Nach jedem Durchgang gibt es ein Meeting der involvierten Lehrer/innen, in dem Fragen oder neue Ideen besprochen werden. Parallel dazu beschäftigt sich eine gemischte Arbeitsgruppe mit der Entwicklung eines Curriculums für die Ateliers, das v. a. für Neueinsteiger von Nutzen sein könnte.

Link:

http://www.evsgoldschlagstrasse.at/ateliers.html.

2. Schule Sunnadal, Karlskrona; Rizah Sheqiri: Das Projekt «Nicht ohne meine Sprache» der Schule Sunnadal und des Marinemuseums in Karlskrona/Schweden

Die Schule Sunnadal wird von rund 400 Schüler/innen von Kindergarten bis 9. Klasse besucht, von denen der Grossteil nicht Schwedisch als Muttersprache hat.
Link: https://www.karlskrona.se/sv/Grundskolor/Sunnadalskolan/.

Rizah Sheqiri stammt aus Kosovo/Kosova. Er lebt in Schweden und ist seit 1995 als Lehrer für den albanischen HSU in Karlskrona tätig.

«Nicht ohne meine Sprache» ist ein erfolgreiches Kooperationsprojekt zwischen der Schule Sunnadal (bei welcher der herkunftssprachliche Unterricht im Lehrplan fest integriert ist) und dem Marinemuseum in Karlskrona. Ziel des Projekts ist es, den Status der Muttersprachen durch verschiedene Formen des ausserschulischen Lernens zu heben.

Als erstes Teilziel nahmen wir uns vor, «Mini-Touristenführer» für den Museumsbesuch in verschiedenen Sprachen auszubilden. Dadurch sollten sprachliche und kulturelle Brücken geschlagen werden und sollte die Kultur und Geschichte von Karlskrona auch Angehörigen anderer Kulturen (zuerst vielleicht den Familienangehörigen unserer Schüler/innen) in deren Sprache vermittelt werden können.

Dieses Konzept entwickelten vor allem die sechs beteiligten Lehrer/innen des HSU, die dann auch vorschlugen, dass der HSU mit den Museumspädagog/innen zusammenarbeiten solle. Gleichzeitig waren die HSU-Lehrer/innen ein wichtiges Bindeglied zwischen Schule, Museum und Elternschaft. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, liessen sie sich zuerst selbst als Museumsführer/innen ausbilden und verfassten dann in den verschiedenen Sprachen eine Broschüre als Hilfsmittel für die Schüler/innen, die sich künftig als Mini-Museumsführer betätigen würden.

Interessant an diesem Projekt war und ist, dass es die Verwendung der Herkunftssprache in einen authentischen ausserschulischen Kontext und in Beziehung zu einer wichtigen kulturellen Institution der Stadt stellt. Das Projekt ersetzt selbstverständlich den HSU-Unterricht (der in den regulären Stundenplan der Schule integriert ist) nicht; es stellt vielmehr eine Ergänzung und Aufwertung desselben dar.

Inzwischen sind nur schon von der albanischen Gemeinschaft rund 20 Schüler/innen zu «Mini-Museumsführer/innen» ausgebildet. Vier davon haben sich zusätzlich bei der albanischen Redaktion eines Museumsprospekts engagiert. Inhalte, Bebilderung und Design dieses Prospekts wurden zusammen mit den Schüler/innen anderer Gruppen und mit den schwedischen Kolleg/innen erarbeitet.

Das Projekt wurde von den Museumspädagog/innen, den HSU- und den schwedischen Lehrkräften überaus positiv evaluiert. Es trug, wie ein HSU-Lehrer sagte, massgeblich zur besseren Vernetzung von Schule, Eltern, Stadt, kulturellen Institutionen und Inhalten und damit auch zur Integration allgemein bei.

3. Urs Loppacher, Nexhat Maloku: Ein Pionierprojekt: Die Gedichtsammlung «Leben ist die Bewegung der Vogelflügel…»

Urs Loppacher unterrichtete von 1975–1998 auf der Sekundarstufe I im Zürcher Stadtkreis 5 an Klassen mit einem hohen Anteil von Schüler/innen aus Migrationsfamilien.

Nexhat Maloku stammt aus Gjilan (Kosovo/Kosova). Er lebt seit 1991 in Zürich, wo er seit 1992 als Lehrer für den albanischen HSU tätig ist.

Das hier beschriebene Projekt «Leben ist die Bewegung der Vogelflügel… Gedichte von Schülerinnen und Schülern in zehn Sprachen» ist ein Pionierprojekt der Kooperation zwischen herkunftssprachlichem und Regelunterricht in der Schweiz. Es stammt aus der glücklichen Zeit eines Schulversuchs in den 1990er-Jahren, bei dem im kulturell und sprachlich stark heterogenen Schulhaus Limmat A der herkunftssprachliche Unterricht während einiger Jahre fest in den Regelunterricht integriert war (vgl. die wissenschaftliche Evaluation im Internet unter «Integrierter Fachbereich – Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Oberstufenschulhaus Limmat A»).

Alle Schülerinnen und Schüler der Oberstufe mussten in diesen Jahren den HSU in ihrer Herkunftssprache besuchen. Die Schweizer Schüler/innen besuchten einen Schweizer Kurs; für kleine Gruppen ohne eigenen HSU wurde ein internationaler Kurs geschaffen.

Jedes Schuljahr wurde in enger Zusammenarbeit zwischen Regelklassen- und HSU-Lehrer/innen mindestens ein gemeinsames interkulturelles Projekt durchgeführt. Dieses wurde dann den Eltern, allen Lehrpersonen und ab und zu auch der interessierten Öffentlichkeit präsentiert.

Im Schuljahr 1996/1997 lautete das Thema des Projekts «Gedichte schreiben». Die Schüler/innen verfassten Gedichte zuerst in ihrer Muttersprache, anschliessend wurden diese mit Hilfe der Lehrpersonen auf Deutsch übersetzt.

Im Rahmen des Gedichte-Projektes kamen die erstsprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen in vielfältiger Weise zum Einsatz: Gedichte lesen, über Gedichte sprechen, selber Gedichte schreiben. Vor allem aber haben die Schüler/innen erlebt, wie sie in ihrer Muttersprache differenziert Gefühle ausdrücken können, sie haben neue Wörter gelernt und gesehen, dass ihre Muttersprache eine wichtige und wertvolle Ressource ist.

Als besonders motivierenden Schlusspunkt wurden die entstandenen Gedichte gesammelt und mit Hilfe einiger Sponsoren als schön gestaltete Publikation in einem richtigen Verlag herausgegeben. «Leben ist die Bewegung der Vogelflügel…» umfasst Gedichte aus elf Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Deutsch, Italienisch, Portugiesisch, Schweizerdeutsch, Serbisch, Spanisch, Türkisch, Vietnamesisch; jeweils mit deutscher Übersetzung. Am Ende des Schuljahres wurde ein literarischer Abend in Anwesenheit vieler Eltern, Lehrpersonen und anderer interessierter Kreise organisiert. Das Heft ist mittlerweile schon in dritter Auflage erschienen (Verlag Pestalozzianum, Zürich; ISBN 3-03755-044-9).

Das Projekt zeigt exemplarisch, zu welch wertvollen Produkten die Zusammenarbeit von Lehrer/innen des herkunftssprachlichen und des Regelklassenunterrichts führen kann. Was im Heft nur indirekt fassbar ist, ist die grosse Freude, das riesige Engagement und die gute Stimmung, die die ganze Arbeit an diesem wunderschönen Kooperationsprojekt prägten.

12C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Lesen Sie die Praxisbeispiele in Kap. 12 B durch. Welche davon könnten Sie in ähnlicher (oder reduzierter) Form in Ihrem eigenen Umfeld aufgreifen? Zu welchen weiteren Ideen inspirieren Sie die drei dargestellten Projekte?

2. Überlegen, diskutieren und planen Sie bitte mindestens zwei ganz konkrete Anlässe, Themen oder Projekte, wie Sie im nächsten halben Jahr mit den Lehrer/innen der staatlichen Schule zusammen arbeiten könnten!

3. Erstellen Sie eine Liste mit Namen, Koordinaten und kurzem Steckbrief der wichtigsten Personen und Institutionen, mit denen Sie in Ihrem beruflichen Umfeld in regelmässigem Kontakt stehen!

4. Überlegen und notieren Sie bitte auch, mit welchen Personen oder Institutionen Sie sich einen engeren Kontakt, resp. eine intensivere Kooperation wünschen. Überlegen und diskutieren Sie Möglichkeiten, wie dies realisiert werden könnte!

5. In Kap. 12 A.1 wird angeregt und durch ein Beispiel illustriert, wie Sie einen Steckbrief Ihrer Person anfertigen, den Sie den Klassenlehrpersonen geben könnten. Gestalten Sie einen solchen Steckbrief!

6. Überlegen Sie, welche Rahmenbedingungen Sie aktuell als HSU-Lehrperson haben und notieren Sie, mit welchen Sie zufrieden bzw. weniger zufrieden sind. Überlegen Sie sich, ob und welche Möglichkeiten Sie bei den unbefriedigenden Punkten haben, etwas zu ändern. Nehmen Sie sich zwei oder drei konkrete Massnahmen vor, die Sie vor Ende des Schuljahres oder zu Beginn eines neuen Schuljahres umsetzen werden!

7. Überlegen und diskutieren Sie, wie das Bildungssystem in Ihrem aktuellen Arbeitskontext konkret aussieht (Schultypen, Selektionskriterien, Förderangebote im sprachlichen und in anderen Bereichen etc.). Wo können Sie sich eventuell fehlende Informationen beschaffen (Internet, Kolleg/innen etc.)?

8. Überlegen und diskutieren Sie nun, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenüber dem Bildungssystem in Ihrem Herkunftsstaat bestehen. Skizzieren Sie eine Gegenüberstellung der beiden Bildungssysteme mit den zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Aus welchen Unterschieden können Probleme für Ihre Schüler/innen resultieren; welche Besonderheiten des Einwanderungslandes sind eine Chance für Ihre Schüler/innen?

9. Lesen Sie den staatlichen Lehrplan zum Beispiel zum Kompetenzbereich Schulsprache oder Mensch und Umwelt. Überlegen und diskutieren Sie, ob und wie Sie im HSU daran anknüpfen könnten!

Info-Teil:
Hintergründe, Problemfelder

13 Der HSU in verschiedenen Einwanderungsländern und seine Vernetzung mit dem Schulsystem des Landes: Übersicht, Fakten, Modelle

13A Hintergrundtext

Anja Giudici

1. Einleitung

Sprachenförderung geniesst auf der gesamteuropäischen politischen Ebene eine hohe Priorität. Lange waren dabei vor allem das Erlernen der jeweiligen Schulsprache und einer weiteren europäischen Fremdsprache das deklarierte Ziel.

Mit der Verstärkung der internationalen Migration, der europäischen Integration und der zunehmenden Achtung der Minderheiten- und Regionalsprachen seit den 1990er Jahren rückten auch die Herkunftssprachen der in den europäischen Schulen unterrichteten Kinder verstärkt in den politischen Fokus.

Zwar verwies der Europarat schon 1977 in seiner ‹Recommendation 814 on modern languages in Europe› auf die Wichtigkeit des HSU, jedoch blieben diese ersten Empfehlungen sehr diffus. Oft wurden zudem die Regionalsprachen der nationalen Minderheiten nicht oder nur wenig von den Migrationssprachen unterschieden (siehe z. B. das ‹White Paper on education and training› der Europäischen Kommission von 1995 oder die 12. UNESCO-Resolution von 1999).

Dies hat sich verändert. In den neusten Empfehlungen von 2006 ‹Recommendation 1740, The place of mother tongue in school education› differenziert der Europarat zwischen ‹starken› und ‹schwachen› zweisprachigen Bildungsmodellen in Bezug auf den HSU. Als ‹stark› gelten jene Bildungssysteme, deren Ziel die Ausbildung der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler zu zwei- oder mehrsprachigen Individuen in Wort und Schrift ist. Als ‹schwach› werden hingegen Modelle bezeichnet, in denen der HSU nur Mittel zur effektiveren Förderung der Schulsprache ist. Der Europarat empfiehlt den Mitgliedstaaten, ‹starke› zweisprachige Modelle zu fördern, da diese für die gesamte Gesellschaft einen Vorteil erbringen würden. Zudem unterstützt der Europarat, beispielsweise durch die Plattform REPA-CARAP (carap.eclm.at; alle Webseiten wurden zuletzt am 17. Nov. 2014 aufgerufen) auch pädagogische Bemühungen in diesem Bereich.

Diese Empfehlungen werden jedoch in den europäischen Staaten unterschiedlich interpretiert. Ziel des vorliegenden Kapitels ist, die verschiedenartigen Umsetzungen zu systematisieren und ihre Vor- und Nachteile aufzuzeigen.

Das System zu kennen, in dem der HSU im eigenen Land eingebettet ist, ermöglicht es, sich besser zu orientieren, die eigenen Rechte zu kennen und die daraus resultierenden Möglichkeiten wahrzunehmen. Zudem können die Erfahrungen und Leistungen anderer Staaten als Informationsgrundlage für die Arbeit an der Weiterentwicklung des HSU im eigenen Land dienen.

Die hier vorgestellten Informationen stammen vornehmlich aus drei Quellen: a) aus den im Rahmen der Arbeit der Europäischen Kommission verfassten Eurydice-Dokumenten, b) aus dem im Auftrag des Europarats erstellten Bericht ‹Language Rich Europe› (Extra und Kutlay, 2012) und c) aus der HSK-Datenbank der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (http://www.edk.ch/dyn/18777.php) und dem Bericht HSK-Unterricht, Beispiele guter Praxis aus der Schweiz (Giudici und Bühlmann, 2014). Diese Dokumente eignen sich als Grundlage für Nachforschungen vor allem insofern, als sie eine Fülle von Quellen und Verweisen enthalten.

2. Geschichte und Verbreitung des HSU

(vgl. auch Kap. 1 A.7)

Heute findet wahrscheinlich im Grossteil der europäischen Länder in irgendeiner Form HSU statt. Zwei Drittel der Mitgliedstaaten der Europäischen Union haben mittlerweile Empfehlungen in diesem Bereich erlassen (Eurydice, 2009, 22). Allerdings wird der HSU finanziell und organisatorisch meistens gänzlich von Seiten der Migrationsgemeinschaften getragen. Die staatliche Unterstützung ist vielerorts sehr begrenzt.

Die längste Tradition hat der HSU in den klassischen Einwanderungsregionen. Frankreich, Deutschland, Schweden oder die urbaneren Schweizer Kan-

tone kennen HSU als Zusatzangebot der Regelschule – geregelt durch formale Abkommen mit den jeweils wichtigsten Herkunftsstaaten – seit den ersten grösseren Einwanderungswellen der 1970er-Jahre; teilweise gab es solche Angebote aber schon in den 1930er-Jahren. Das damalige Ziel des HSU war allerdings nicht primär die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der eigewanderten Kinder, sondern die Erhaltung von deren Bezug zu ihren Herkunftsland, damit sie nach der Rückkehr dorthin den schulischen Anschluss schaffen würden. Diese Tradition spielt insoweit immer noch eine Rolle, als in manchen Ländern staatliche Unterstützungen auf diese traditionelle Einwanderungsländer bzw. -gruppen begrenzt werden.

Mit der Zunahme der internationalen Migration und der europäischen Integration begannen auch andere Staaten, den HSU anzuerkennen und teilweise zu unterstützen. Insbesondere in den neuen Staaten der EU führte die Anerkennung der jeweiligen nationalen Minderheiten zur Etablierung breit angelegter Programme zur Förderung von deren Erstsprachen, wovon auch die Migrationsgemeinschaften profitieren konnten.

Der Grad und die Art der staatlichen Unterstützung des HSU werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Der Umstand, dass der HSU vor allem in den traditionellen Einwanderungsstaaten und -städten verbreitet ist und dort auch stärker staatlich unterstützt wird, weist darauf hin, dass die Präsenz grösserer Gruppen von fremdsprachigen Migranten die staatlichen Bemühungen in diesem Bereich fördern können. Allerdings lässt sich kein direkter diesbezüglicher Zusammenhang nachweisen (Eurydice, 2009, 31). Andere Einflussfaktoren wie die politischen Zielsetzungen einer Gemeinschaft, der Aufbau und insbesondere die Zentralisierung des Schulsystems spielen in dieser Frage eine ebenso wichtige Rolle.

3. Modelle des HSU in Europa

Es ist schwierig, die einzelnen Staaten mit Blick auf ihren Umgang mit dem HSU eindeutig zu kategorisieren.

In den dezentral organisierten Staaten – insbesondere Grossbritannien, Deutschland, Spanien und die Schweiz – können je nach Region unterschiedliche Modelle existieren. Aber auch in manchen zentral organisierten Staaten – z. B. Schweden – haben die einzelnen Schulgemeinden diesbezügliche Kompetenzen. Vielerorts haben einzelne Städte, z. T. mit staatlicher Unterstützung, eigene Zusammenarbeitsprojekte zwischen HSU und Regelschule ins Leben gerufen, so etwa in der Schweiz und in Spanien. Aus diesen Gründen sind auch die unten aufgeführten Beispiele auf verschiedenen Ebenen angesiedelt (Staat, Kanton/Region/Land, Stadt/Schulgemeinde).

Eine eindeutige Kategorisierung wird zudem dadurch verhindert, dass die Unterscheidung zwischen Sprachunterricht für nationale Minderheiten und HSU für die Migrationsgemeinschaften bisweilen schwierig ist. Manchmal können Angebote, die für die jeweiligen nationalen Minderheiten eingerichtet wurden, auch von Einwander/innen oder Kindern mit Migrationshintergrund in Anspruch genommen werden. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf den HSU für Migrant/innen; Überlappungen sind jedoch nicht auszuschliessen.

Die Komplexität und Mehrschichtigkeit in diesem Bereich ist der Grund, dass keine trennscharfen Kategorien gebildet werden können, denen sich die einzelnen Länder Europas klar zuordnen lassen. Angesichts dieser Tatsache schlagen wir eine Systematisierung vor, mit der bestehende Modelle anhand zweier Unterscheidungskriterien gruppiert werden können: Einerseits in Bezug auf die Erhaltung des HSU als eigenständiges Fach (vs. Integration von dessen Inhalten oder der Herkunftssprachen in den regulären Unterrichtsbetrieb). Andererseits in Bezug auf den Grad der staatlichen Unterstützung des HSU, unterschieden in keine, partielle und starke staatliche Unterstützung. Für jedes vorgestellte Modell werden ein oder mehrere Portraits von entsprechenden Regionen oder Ländern präsentiert, wobei je nach Ausgestaltung des jeweiligen Systems andere Merkmale in den Fokus genommen werden. Alternative systematische Vergleiche anhand von vorab festgelegten Kriterien finden sich in den oben zitierten Berichten und Dokumenten.

3.1 Unterstützung des HSU als eigenständiges Unterrichtsangebot

In den meisten Staaten existiert der HSU als eigenständiges Fach oder Unterrichtsangebot, wobei er mehr oder weniger mit der Regelschule vernetzt sein kann. Wir stellen einige Modelle, gruppiert nach Unterstützungsgrad seitens der Einwanderungsländer, vor.

a) Keine oder geringe Unterstützung

In vielen europäischen Einwanderungsländern wird der HSU von den Behörden nicht aktiv unterstützt, womit seine Organisation und Finanzierung der Initiative lokaler Vereinigungen oder den Herkunftsstaaten überlassen bleibt.

Solche Situationen bestehen vor allem in Ländern mit geringer oder eher jüngerer Einwanderung (z. B. Irland). Andernorts wurde bewusst auf eine Unterstützung verzichtet, wie das folgende Beispiel zeigt.

HSU in den Niederlanden

Die Niederlande reihten sich in den 1970er-Jahren noch in die Politik der grossen Einwanderungsländer ein: Ab 1974 wurde der HSU staatlich unterstützt und gefördert (Benedictus-van den Berg, in Extra und Kutlay, 2012, 164). Damals fand der HSU als eigenständiges Angebot im Rahmen der regulären Schule statt und die Lehrpersonen wurden staatlich entlohnt. 2003/2004 wurde das Angebot jedoch aus den Primarschulen verbannt, was u. a. die Entlassung von 1400 Lehrpersonen mit sich brachte. Die Regierung begründete ihren Entschluss damit, dass das Erlernen der Lokal- und Schulsprache das vorrangige Ziel der niederländischen Integrationspolitik sei. Die staatliche Unterstützung des HSU behindere die Erreichung dieses Ziels (Extra und Yağmur, 2006, 55). Lokale Gemeinschaften (insbesondere die der türkischsprachigen Bevölkerung) sind seither bemüht, das Angebot weiter zu erhalten. Sie organisieren für die Primarschulen – in den niederländischen Sekundarschulen kann zwischen einer grossen Auswahl an Fremdsprachen, worunter auch die Migrationssprachen Arabisch, Spanisch, Türkisch und z. T. Russisch gewählt werden – den HSU eigenständig und versuchen auf dem Rechtsweg, die staatliche Unterstützung zurückzugewinnen. Bislang erfolglos: Die internationalen Gerichte vertreten die Haltung, dass der Entscheid des niederländischen Staates den europäischen Empfehlungen nicht widerspräche und die (Nicht-) Unterstützung des HSU Sache der Einzelstaaten sei (vgl. www.aa.com.tr/en/world/251542--turks-in-netherlands-struggle-for-education-in-mother-tongue).

Andere Länder, in denen keine formelle staatliche Unterstützung für den HSU existiert, sind Italien, Portugal, Wales oder Ungarn (s. Extra und Kutlay, 2012).

b) Partielle Unterstützung

Ein weiteres Modell ist, die Verantwortung für den HSU den lokalen Trägerschaften zu überlassen, sie aber in gewissen Bereichen staatlich zu unterstützen. Der Grad der Unterstützung kann dabei stark variieren und von der rein formellen Unterstützung des HSU über organisatorische Hilfestellungen (z. B. Räume zur Verfügung stellen) bis hin zur Finanzierung einzelner Schulprojekte oder lokaler HSU-Angebote gehen.

HSU in der Schweiz

In der föderalistisch organisierten Schweiz sind mehrheitlich die Kantone für das Bildungssystem und damit auch für die Unterstützung des HSU zuständig.

Eine Reihe von Kantonen hat sich allerdings 2007 durch Artikel 4.4 des sogenannten HarmoS Konkordats verpflichtet, den HSU durch ‹organisatorische Massnahmen› zu unterstützen. Diese Verpflichtung wird in der Praxis freilich sehr unterschiedlich ausgelegt.

In einzelnen Kantonen werden die Schulen einzig informell dazu verpflichtet, den HSU-Trägerschaften Räume und Infrastruktur zur Verfügung zu stellen. In den urbaneren Kantonen Zürich oder Basel hingegen wurden formelle Unterstützungs- und Koordinierungsverfahren entwickelt: Trägerschaften, welche sich verpflichten, gewisse Anforderungen zu erfüllen – u. a. einen konfessionell und politisch neutralen Unterricht anzubieten oder sich an geltende Rahmenlehrpläne zu halten – werden formell anerkannt und von den Verwaltungen in der Organisation des HSU aktiv unterstützt. Die kantonalen Behörden koordinieren beispielsweise die Anmeldungen der Schülerinnen und Schüler, stellen die Raumverteilung und den Informationsfluss zwischen Schule und HSU sicher, organisieren Weiterbildungsangebote für die HSU-Lehrpersonen und sorgen dafür, dass die im HSU erreichten Leistungen in das offizielle Schulzeugnis der Kinder eingetragen werden (Giudici und Bühlmann, 2014).

HSU in Estland

Estland war bis 1991 Teil der Sowjetunion und ist daher ein vergleichsweise junger unabhängiger Staat mit einer relativ grossen russischsprachigen Minderheit. 2003 wurden in Estland formelle Garantien für das Erlernen der Minderheitensprachen erlassen, 2004 wurden diese Garantien auch auf Personen mit Migrationshintergrund erweitert (s. Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Education policy principles and organisation of education, insb. Punkt 2.3).

Wenn mindestens zehn Schülerinnen oder Schüler es verlangen, müssen die Schulen ihnen gemäss diesen Richtlinien die Möglichkeit bieten, Unterricht in ihrer Herkunftssprache zu besuchen.

Die anfallenden Lohn- und Materialkosten obliegen dem estnischen Staat und der Unterricht findet während der regulären Schulzeit statt. Die Verantwortung für den HSU sowie dessen Ausgestaltung obliegt den jeweiligen Lehrpersonen, die einzig bei der Bewertung gewissen festgelegten Verfahren folgen müssen. Die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler dürfen seit 2006 auch ihre Erstsprache als dritte schulische Pflichtfremdsprache wählen. Das Angebot wurde bislang wenig genutzt (Eurydice, 2009, 25f.).

c) Organisation des HSU durch das Einwanderungsland

Die Anzahl der Einwanderungsländer, die sich vollumfänglich um Finanzierung, Organisation und Durchführung des HSU kümmern, ist begrenzt. Jedoch haben einzelne Länder diesen Schritt getan, wobei der HSU in dieser Form vor allem auf der Primarstufe angeboten wird, während auf der Sekundarstufe die im HSU vertiefte Sprache oft als Fremdsprache gewählt werden kann (s. unten).

HSU in Österreich

1992 wurde in Österreich der HSU in das Regeschulangebot eingebunden. Der österreichische Staat hat die Regulierung, Sicherstellung und Kontrolle des Angebotes sowie teilweise dessen Finanzierung übernommen (Giudici und Bühlmann, 2014, 21f.). Die Lehrpersonen des öffentlichen HSU werden von den Schulbehörden ausgewählt, angestellt und entlohnt.

Auch in Österreich gelten zehn interessierte Kinder als Voraussetzung für die Schaffung eines Angebots.

Mittlerweile werden etwa 23 Sprachen angeboten, die in der Regelschule parallel oder integrativ in zwei Wochenlektionen gelehrt werden.

Parallel meint, dass der HSU dann stattfindet, wenn Fächer gelehrt werden die von den entsprechenden Kindern nicht besucht werden (z. B. Religionsunterricht). Im integrativen HSU werden die Inhalte der Regelschule in der Herkunftssprache unterrichtet. Da der HSU Teil des Regelschulangebots ist, wurde ein für die Lehrpersonen verbindlicher Lehrplan erstellt, der die Koordination des HSU und des Regelschulunterrichts fördern soll.

Der HSU wird in Österreich stark besucht. Im Schuljahr 2009/2010 nahmen fast 30% aller österreichischen Schulkinder daran Teil (Nagel et al. in Extra und Kutlay, 2012, 84f.; www.schule-mehrsprachig.at).

HSU in Schweden

In Schweden wurde der HSU 1975 als Integrationsmassnahme in die Regelschule eingegliedert. In den meisten Schulen wird dieser Unterricht als zusätzliches Angebot bereitgestellt, wobei gemäss schwedischem Schulgesetz alle Kinder darauf Anspruch haben, bei denen eine andere Sprache als Schwedisch einen massgeblichen Einfluss auf ihre Sozialisation ausübt. Etwa die Hälfte der Kinder, die diesem Kriterium entsprechen (1/5 der Schülerschaft) nimmt am HSU teil.

Mehr als 90 Sprachen werden in Volksschule und Gymnasium angeboten.

Für den HSU sind die Gemeinden verantwortlich. Sobald fünf Kinder einen Kurs wünschen, sind die lokalen Schulbehörden verpflichtet, diesen zu organisieren. In einigen städtischen Schulen wurden zudem HSU-Lehrpersonen fest angestellt, um für integrativere Unterrichtsmodelle zu sorgen (Lehmann, 2013; http://modersmal.skolverket.se).

HSU in Deutschland

In Deutschland sind die Bundesländer für die Bildungspolitik und somit auch für den HSU zuständig. Auf einer übergeordneten Ebene wird die Erstsprachenförderung von der Kultusministerkonferenz unterstützt. In den meisten deutschen Ländern obliegt die Organisation des HSU den Migrationsgemeinschaften. In Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfahlen und Rheinland-Pfalz wurde der HSU jedoch in die Regelschule integriert, womit die dortigen Schulverwaltungen für seine Organisation verantwortlich sind.

So wird in Nordrhein-Westfahlen der HSU für die ‹am meisten gesprochenen Sprachen› staatlich organisiert, falls sich genügend Lernende anmelden. Die Behörden haben bindende Lehrplanvorgaben erlassen und eine Liste von zugelassenen Lehrmitteln erstellt. Um vom Staat angestellt zu werden, müssen die HSU-Lehrpersonen bestimmte sprachliche und fachliche Voraussetzungen erfüllen, zudem werden für sie obligatorische Fortbildungen organisiert (Giudici und Bühlmann, 2014, 19f.; Gogolin et al. in Extra und Kutlay, 2012, 135ff.)

3.2 Integration des Herkunftssprachen in die Regelschule

Im Falle der Integration der Herkunftssprachen in den Regelschulunterricht wird der klassische HSU als eigenes Lehrangebot aufgegeben und werden dessen Inhalte in anderer Form vermittelt. Einerseits können die Herkunftssprachen als Unterrichtssprachen in den regulären Fächern dienen, andererseits in das Fremdsprachenangebot integriert werden, wodurch sie Teil des regulären Curriculums werden.

a) Herkunftssprachen als Fremdsprachen

Insbesondere auf der Sekundarstufe besteht in verschiedenen Ländern die Möglichkeit, bestimmte Herkunftssprachen als Fremdsprachen zu belegen.

Damit gelten die Herkunftssprachen als reguläre Unterrichtsfächer mit eigener Benotung, eigenem Lehrplan und Lehrzielen sowie Lehrmitteln. In den meisten Ländern gilt dieses Angebot ab der Sekundarstufe I, in England neuerdings auch auf der Primarstufe.

Fremdsprachen in England

Im neuen nationalen Curriculum (www.gov.uk/government/collections/national-curriculum), das seit September 2014 in Kraft ist, ist die Einführung einer ersten Fremdsprache ab dem dritten und einer zweiten am dem siebten Schuljahr vorgesehen. Schon vor dessen Einführung aber erfüllte fast die Hälfte der englischen Schulen diese Voraussetzungen. Die Schulen sind frei in der Wahl des Fremdsprachenangebots, müssen sich aber bei der Formulierung der Lehrziele an das nationale Curriculum halten. Die meistgewählte Sprache ist bislang Französisch, gefolgt von Spanisch (Board und Tinsley, 2014, 8). Die Migrationssprachen werden seltener unterrichtet, einige Projekte scheinen jedoch erfolgversprechend (s. www.primarylanguages.org.uk/home.aspx).

Fremdsprachen in Frankreich

Den Lernenden der französischen Sekundarschulen steht ein breites Spektrum von Sprachen als Pflicht- und Wahlfächer zu Verfügung. Angeboten werden vor allem die Sprachen der EU-Mitgliedsstaaten sowie die Sprachen der Länder, die mit Frankreich bestimmte aussenpolitische Ziele teilen (z. B. Arabisch, Chinesisch, Japanisch). Diese Sprachen können bis zur Maturität belegt werden, 2011 wurden bei den Prüfungen 57 Sprachen geprüft (Calvet in Extra und Kutlay, 2012, 118ff.).

In Frankreich wurde HSU mit ausländischen Lehrpersonen an den staatlichen Schulen schon 1925 angeboten (Giudici und Bühlmann, 2014, 21). Die Bestrebungen zur Überführung des HSU in das schulische Fremdsprachenangebot sind hingegen neueren Datums und hängen insbesondere mit dem Ausbau des fremdsprachlichen Unterrichts an der Regelschule zusammen.

b) Sprachliche Gesamtförderung

Zu nennen sind schliesslich einige regionale oder lokale Projekte, bei denen die Förderung der Herkunftssprache der Schulkinder in den Regelschulunterricht integriert wurde. Meist bedeutet dies, dass HSU-Lehrpersonen von den Regelschulen angestellt werden, um die Herkunftssprachen in den Klassenunterricht einzubauen und somit sämtliche Kinder mehrsprachig zu fördern. Solche Modelle wurden insbesondere in Städten mit einem grossen Anteil fremdsprachiger Kinder entwickelt. Sie haben oft einen lokalen Charakter und fussen auf dem Engagement einzelner Personen oder Gremien. Gleichzeitig ist man bei der Realisierung oft auf Unterstützung der regionalen oder nationalen Behörden angewiesen. Beispiele solcher Projekte findet man u. a. in der Schweiz (Basel-Stadt, Genf und Zürich), in Schweden oder Österreich.

4. Schlusswort

Die hier aufgeführte Auswahl an Beispielen zeigt, wie unterschiedlich die verschiedenen Staaten mit dem Thema HSU und den damit verbundenen Erfordernissen umgehen. Sieht man von den Staaten ab, die keinerlei Unterstützung anbieten, lassen sich insbesondere zwei Koordinationsmodelle unterscheiden: Während die einen Staaten den HSU rein formell und organisatorisch fördern (so z. B. Estland oder Teile der Schweiz), nehmen andere Staaten aktiv auf die pädagogische Arbeit im Rahmen des HSU Einfluss (z. B. Österreich oder einzelne deutsche Bundesländer).

Der Vorteil des ersten Modells ist die grössere Freiheit, die den Gemeinschaften in der Ausgestaltung des HSU überlassen wird, während gleichzeitig die finanzielle und numerische Ungleichheit zwischen den einzelnen Gemeinschaften durch Organisations- und Finanzierungshilfen z. T. ausgeglichen werden kann.

Der Vorteil einer stärkeren pädagogischen Einflussnahme der Behörden des Einwanderungslandes auf den HSU – z. B. durch die Erstellung von Lehrplänen, Lehrmitteln oder die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen – liegt fraglos in der besseren Möglichkeit der Koordinierung zwischen HSU und Regelschule. Die Vernetzung der Inhalte und Methoden des HSU mit denen des Regelunterrichts oder gar die Eingliederung von Teilen des HSU in den Regelunterricht birgt für die Schüler/innen grosse Vorteile und fördert ihren Lernprozess. Zugleich können von einer stärkeren Integration des HSU auch die monolingual aufwachsenden Kinder profitieren.

Wichtig ist jedenfalls, die Sprachenpolitik des Landes, in dem man arbeitet, zu kennen. Nur so kann man auf verschiedenen Ebenen zu einer Verbesserung des HSU und von dessen Rahmenbedingungen beitragen. Dass die Kenntnis von guten Beispielen aus dem In- und Ausland diesbezüglich von hohem Nutzen ist, leuchtet unmittelbar ein.

Literaturhinweise

Board, Kathryn; Teresa Tinsley (2014): Language Trends 2013/14. The state of language learning in primary and secondary schools in England. CfBT Education Trust: London.

Eurydice (2009): Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Massnahmen zur Förderung der Kommunikation mit Migrantenfamilien; des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (Link: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101de.pdf).

Extra, Guus; Yağmur, Kutlay (2006): Immigrant minority languages at home and at school. A case study of the Netherlands, European Education 38(2): 50–63.

Extra, Guus; Yağmur, Kutlay (2012): Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe. Cambridge: Cambridge University Press (Download: http://www.language-rich.eu/fileadmin/content/pdf/LRE_German_LRE_-_Trends_in_Politik_und_Praxis_f%C3%BCr_Mehrsprachigkeit_in_Europa.pdf).

Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK.

Lehmann, Anna (2013): Mehrsprachigkeit: Allen ihre Sprache: http://www.gew.de/Mehrsprachigkeit_Allen_ihre_Sprache.html.

Salzmann, Therese (2014): Blick über die Schweizer Grenzen. In: vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 76-78.

13B Praxisteil

Nuhi Gashi: Bemerkungen zum albanischen HSU in verschiedenen europäischen Ländern

Nuhi Gashi, M.A., war Lehrer und Schuldirektor, dann HSU-Lehrer in Berlin und ist seit vielen Jahren im Bildungsministerium der Republik Kosova für den albanischen HSU in Europa und Übersee zuständig. Durch seine zahlreichen Schulbesuche und Kontakte mit HSU-Lehrer/innen wie auch durch die von ihm organisierten Sommer-Seminare für albanische HSU-Lehrer/innen aus der ganzen Welt kennt er die Situation des HSU in verschiedenen Ländern optimal und ist prädestiniert, einen diesbezüglichen Überblick und Vergleich anzustellen, der auch für andere Sprachgruppen Gültigkeit haben dürfte. Der Text ist gegenüber dem Originalmanuskript gekürzt.

1. Überblick

Albanischer herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) wird in vielen Staaten angeboten, in denen Albaner/innen leben. Er wird vor allem von den Angehörigen der neueren Diaspora (ab 1960er-Jahre) besucht und weniger von jenen der früheren Emigrationswellen. Bis in die 1990er-Jahre war der albanische HSU vielerorts Teil des jugoslawischen HSU, innerhalb dessen er allerdings oft ein ziemliches Schattendasein führte (inhaltliche Restriktionen, stark beschnittenes Angebot). In Zusammenhang mit den zunehmenden politischen Spannungen, die im Kosova-Krieg (1998/99) und der Unabhängigkeitserklärung von Kosova im Jahre 2008 gipfelten, wurden bereits 1990–1995 eigene Lehrpläne und Lehrmittel für den albanischen HSU entwickelt. Gleichzeitig wuchs die Anzahl der Albaner/innen in der Diaspora wegen des Kriegs in Kosova und wegen der Flüchtlinge aus der Republik Albanien derart an, dass gegenwärtig rund ein Drittel aller Albaner/innen in der Migration leben.

Die Ziele des albanischen HSU – ursprünglich vor allem Sicherstellung der schulischen Re-Integration nach der Rückkehr in die Heimat – haben sich seither stark gewandelt und lassen sich wie folgt bestimmen:

- Wahrung der kulturellen und sprachlichen Herkunftsidentität auch im neuen Land.
- Unterstützung der Integration in der Gesellschaft des Einwanderungslandes durch eine gut entwickelte bikulturelle Identität und interkulturelle Kompetenz.
- Erleichterte Integration in der Herkunftskultur im Falle einer Rückkehr.

2. Lehrpläne, juristischer Status, Anzahl einbezogener Schüler/innen

Von albanischer Seite her sind die massgeblichen Dokumente zum HSU das «Curriculum für den albanischen Ergänzungsunterricht in der Diaspora» (herausgegeben 2007 vom Bildungsministerium von Kosova), die 19 Hefte mit Unterrichtsmaterialien (je 6 für Unter-, Mittel- und Oberstufe bzw. Niveau I–III und eines für die Vorschule, entstanden in Kooperation mit der PH Zürich 2010–13), sowie das Unterrichtsprogramm und die drei Stufenlehrmittel, die die Republik Albanien von 2010–2012 herausgegeben hat.

Seitens der Einwanderungsländer gibt es diverse Grundlagen- und Rahmeninstrumente zum HSK, die sich meistens auf allgemeine Prinzipien, Bereiche etc. beschränken. Dokumente dieser Art haben u. a. Schweden, Österreich, einige deutsche Bundesländer und schweizerische Kantone entwickelt, wobei der Zürcher Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (2011) wohl das prägnanteste dieser Instrumente ist. Manche Staaten haben sogar Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher in albanischer Sprache produziert, so etwa Schweden und Österreich (vgl. http://modersmal.skolverket.se/albanska/, http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=47).

Was den juristischen Status des HSU in den verschiedenen Ländern betrifft, gibt es ein breites Spektrum. Es reicht von weitgehendem Fehlen jeglicher staatlicher Rücksichtnahme gegenüber den Herkunftssprachen und -kulturen bis hin zu expliziter und gelungener Integration des HSU ins Schulsystem des Einwanderungslandes. In Abhängigkeit davon lassen sich, grob gesagt, folgende drei Organisationsformen des HSU unterscheiden:

- Integration des HSU ins Schulsystem (z. B. Finnland, Schweden, einige deutsche Bundesländer).
- Partielle Integration (z. B. einige Schweizer Kantone).
- Andere Formen, z. B. Beschränkung der Kooperation auf bestimmte interkulturelle Projekte, bis hin zu kompletter Selbstorganisation durch albanische Kultur- oder Bildungsvereine (z. B. Italien, Griechenland, Grossbritannien, Belgien).

Während also in einigen Staaten der HSU (inkl. Entlöhnung der Lehrer/innen) vollständig ins Schulsystem integriert ist und auch zum Gegenstand pädagogischer und linguistischer Studien wird, sieht es vielerorts anders aus: Der HSU wird als freiwilliges Angebot betrachtet, seine Organisation und Bezahlung wird den Kultur- oder Bildungsvereinen der betreffenden Sprachgruppe überlassen, die meistens keine professionelle Qualität erreichen können und nur eine begrenzte Zahl von Schüler/innen ansprechen können. Meistens sind bei diesem Typus auch die Weiterbildungsmöglichkeiten der HSU-Lehrer/innen minim oder inexistent, beschränken sich die Kontakte zu den staatlichen Lehrer/innen auf ein Minimum und sind Status und Arbeitszufriedenheit der HSU-Lehrer/innen tief.

Zu sagen ist aber auch, dass es bisher weder Kosova noch Albanien gelungen ist, diese Situation durch bilaterale Absprachen mit den Einwanderungsländern oder durch eigene finanzielle Beiträge zu verbessern.

Interessant ist, dass in jenen Staaten, die den HSU ins reguläre Schulsystem integriert haben, gleichzeitig auch der Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im regulären Schulsystem sichtbar zugenommen hat; dies sicherlich als Folge der verbesserten Integration und interkulturellen Kompetenz. In diesem Sinne ist es kein Zufall, dass sich z. B. an den Universitäten von Schweden, Österreich oder Nordrhein-Westfalen viel mehr albanische Secondos/as finden als an jenen von Paris, Brüssel, Rom oder Athen, wo der albanische HSU ein Schattendasein führt. Es bleibt kein Zweifel, dass der HSU eine wichtige Hilfe beim Aufbau der Schulkarriere darstellen kann.

Gemäss den statistischen Angaben des Bildungsministeriums von Kosova besuchen rund 30‘000 albanische Schüler/innen den albanischen HSU. Dies sind nicht mehr als 2% aller albanischen Schulpflichtigen in der Diaspora. Bemerkenswert ist die Verteilung auf die Länder: Den höchsten Prozentsatz von HSU-Besuchenden weist Finnland auf (integrierter HSU; gegen 80%). Es folgen Schweden (70%), Österreich (50%), Deutschland (10%, mit starken Schwankungen zwischen den Bundesländern), die Schweiz (gut 8%) etc.

Nicht zu vergessen ist, dass in einigen europäischen Staaten, trotz beträchtlicher albanischer Migration, aus diversen Gründen überhaupt kein HSU angeboten wird.

3. Offene Problematiken

Von wissenschaftlicher (interkultureller, didaktischer, linguistischer und psychologischer) Seite her steht die Bedeutung des HSU ausser Frage. Dennoch ist die Erarbeitung eines theoretischen Fundaments und von brauchbaren didaktisch-methodischen Wegleitungen für diesen Unterricht vielerorts durch seinen unsicheren juristischen Status (freiwilliges Angebot) und durch die ungünstigen Umstände seiner Durchführung (Randzeiten, schlechte Entlöhnung, wenig Weiterbildungsangebote etc.) massiv erschwert. Dazu kommen die zunehmende Belastung der Regelcurricula durch neue Fächer und Aufgaben und der Kampf um die Freizeit der Schüler/innen, den verschiedenste Anbieter führen.

Wegen der geringen Anzahl von Schüler/innen muss der Unterricht zudem oft im Mehrklassensystem mit Gruppen geführt werden, die hinsichtlich Alter, Sprachkompetenz, familiärem Hintergrund etc. stark heterogen sind. Die Arbeit als Lehrer/in in solchen Klassen ist extrem anspruchsvoll und verlangt nach einer Vorbereitung und nach Qualifikationen, die weit über die reguläre Ausbildung hinausgehen.

Nur wenn die HSU-Lehrer/innen vom Herkunfts- wie auch von den Einwanderungsländern nicht nur institutionell (bessere Integration ins reguläre Schulsystem, angemessene Entlöhnung etc.), sondern auch weiterbildungsmässig tatkräftig unterstützt werden – z. B. in der Aneignung und Umsetzung von Prinzipien des individualisierenden, des spielerischen und des digitalen Lernens –, nur dann wird sich der HSU als attraktives und wichtiges Angebot durchsetzen können.

13C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Schauen Sie bitte im A-Teil nochmals das Unterkapitel 3 «Modelle des HSU in Europa» durch. Überlegen und diskutieren Sie: Welchem Modell entspricht die Situation des HSU im Land oder in der Stadt, wo Sie gegenwärtig wohnen und arbeiten?

2. Was finden Sie positiv an der Situation des HSU im Land, in dem Sie wohnen und arbeiten?

3. Was finden Sie negativ, unbefriedigend oder verbesserungswürdig an der Situation des HSU im Land oder in der Stadt, wo Sie wohnen und arbeiten? Erarbeiten Sie bitte eine möglichst konkrete, detaillierte Liste von Punkten!

4. Wenn es um die Verbesserung der einzelnen Punkte aus Ihrer Liste geht: Wer/welche Instanz wäre bei den einzelnen Punkten zuständig? Wie könnte oder müsste man vorgehen, um die betreffenden Instanzen zu informieren und für Verbesserungen zu motivieren?

5. Viele Entscheide und Verbesserungsmöglichkeiten spielen sich auf übergeordneten politischen oder behördlichen Ebenen ab, auf die eine einzelne Lehrperson nur schwer Einfluss nehmen kann. Überlegen Sie bitte, welches realistische Kanäle und Wege sind, um hier trotzdem etwas in Gang zu setzen.

6. Neben problematischen Situationen, die nur auf übergeordneten Ebenen zu lösen sind, gibt es meistens auch kleinere Probleme, zu deren Lösung Sie und Ihre Kolleg/innen vermutlich schon etwas beitragen könnten. Überlegen Sie sich zwei bis drei solche kleine «Verbesserungssituationen» und konkrete Lösungsansätze dazu.

7. Spannend ist, wie es auch der Beitrag in Kapitel 13 B zeigt, der Vergleich mit anderen Ländern. Überlegen und diskutieren Sie bitte, auf welchen elektronischen oder persönlichen Wegen Sie sich über die Situation Ihrer HSU-Kolleg/innen in anderen Ländern informieren können und wie Sie evtl. einen diesbezüglichen Austausch in Gang setzen könnten!

14 Die Weiterbildung der HSU-Lehrpersonen: Bedürfnisse, Modelle

14A Hintergrundtext

Basil Schader (14 A.1 und A.3); Nuhi Gashi (A.2); Elisabeth Furch und Elfie Fleck (A.4)

1. Einleitung

HSU-Lehrer/innen arbeiten in einem Umfeld, auf das sie von ihrer primären Ausbildung im Herkunftsland her meist nicht vorbereitet sind. Dass Weiterbildung für sie damit ein zentrales Anliegen ist, steht ausser Frage; vergleiche hierzu auch die Aussagen im Praxisteils dieses Kapitels. Die Inhalte, um die es dabei geht, variieren je nach Arbeits- und Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland. Zu Beginn der Arbeit stehen im Zentrum sicher elementare Kenntnisse zur Spezifik des HSU und zum lokalen Schulsystem, innerhalb dessen dieser stattfindet. Später dürfte es um vertiefte inhaltlich-fachliche Auseinandersetzungen mit Kolleg/innen, um den Erwerb vertiefter methodisch-didaktischer Kenntnisse und um Möglichkeiten der Kooperation mit dem regulären Unterricht gehen. Eine vorläufige Krönung können die Fortbildungsbedürfnisse dort erfahren, wo ein zusätzliches Zertifikat erworben werden kann, mit dem die HSU-Lehrer/innen den einheimischen Lehrpersonen anstellungsmässig gleichgestellt werden.

Weiter- und Fortbildungsangebote werden von mindestens zwei Seiten her gemacht (vgl. auch Kap. 1 und Calderon, Fibbi, Truong, 2013, S. 90):

a) **Von Institutionen des Herkunftslandes** (Konsulate, Bildungsministerien, Eltern- und Lehrervereine etc.).

Beispiele: Die von den Bildungsministerien von Kosova und Albanien gemeinsam organisierten jährlichen Sommerseminare der albanischen HSU-Lehrer/innen aus ganz Europa (siehe unten); die vom albanischen Lehrer- und Elternverband in der Schweiz organisierten Fortbildungsseminare zu den neuen HSU-Lehrmitteln.

b) **Von Institutionen des Einwanderungslandes** (öffentliche Institutionen wie Bildungsdirektionen, Pädagogische Hochschulen, Universitäten etc.; private Institutionen wie Sprachschulen, Volkshochschulen etc.).

Beispiele: Die obligatorischen Einführungskurse ins kantonale Schulsystem, wie sie manche Schweizer Kantone anbieten; die HSU-spezifischen Fortbildungskurse diverser Pädagogischer Hochschulen und Universitäten; die regulären, auch für HSU-Lehrer/innen zugänglichen Angebote der lokalen Lehrer/innenfortbildung; der österreichische Lehrgang «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten in Kontext von Migration» (siehe unten); Sprach- und Integrationskurse diverser privater Anbieter.

Im Gegensatz zu den vom Herkunftsland angebotenen Kursen sind bei den Angeboten des Einwanderungslandes in aller Regel gute Kenntnisse der dortigen Landessprache unerlässlich. Dies kann den Zugang für manche HSU-Lehrer/innen stark erschweren. Neben dem Besuch eigentlicher Sprachkurse hat sich in Zürich ein Modell bewährt, bei dem Deutschkenntnisse parallel zur Vermittlung von schulrelevanten Inhalten erworben werden.

Das Ausmass, in dem Fortbildungsangebote bestehen – insbesondere, wenn es um spezifische Angebote für HSU-Lehrpersonen geht – variiert von Land zu Land (bzw. von Bundesland zu Bundesland und von Kanton zu Kanton); vgl. hierzu auch die Aussagen in Kap. 14 B. Während etwa in Hamburg für HSU-Lehrer/innen ein breites Angebot und eine Fortbildungspflicht von 30 Stunden pro Jahr bestehen (vgl. Kap. 1 A.4), findet sich anderswo (z. B. in einigen Schweizer Kantonen) überhaupt nichts. Aus der reichen diesbezüglichen Palette wählen wir im Folgenden zwei Beispiele aus: Das obligatorische Modul «Einführung ins Zürcher Schulsystem» als Muster einer soliden Unterstützung für den Berufseinstieg (siehe Kap. 14 A.3) und den österreichischen Lehrgang «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration» als Muster eines umfangreichen, wissenschaftlich begleiteten Zertifikatslehrgangs (14 A.4). An den Anfang stellen wir als Beispiel eines von einem Herkunftsland organisierten Fortbildungsangebots das Programm des 10. Sommerseminars der albanischen HSU-Lehrer/innen (14 A.2).

2. Ein Weiterbildungsangebot seitens des Herkunftslandes: Programm des 10. Sommerseminars für albanische HSU-Lehrer/innen, Berat/Albanien, 29.07.–1.08.2014

Vorbemerkung:

Seit zehn Jahren organisieren die Bildungsministerien von Kosova und Albanien drei- bis viertägige Fortbildungsseminare für die Lehrer/innen des albanischen HSU in ganz Europa. Die Seminare finden abwechslungsweise in Kosova, Albanien und den albanischsprachigen Teilen von Makedonien und Monte Negro statt. Sie werden von durchschnittlich 130–150 HSU-Lehrer/innen besucht. Teilnahme, Unterkunft und Verpflegung sind finanziert. Zu den Besonderheiten dieser Seminare zählt, dass die Referate, Workshops etc. in gleichwertiger Weise von Wissenschafter/innen aus dem albanischen Sprachraum (z. B. von Expert/innen der Universitäten Tirana oder Prishtina) und von praktizierenden Lehrer/innen des albanischen HSU in ganz Europa geleitet werden. Jedes Jahr werden zudem Expert/innen im Bereich der interkulturellen Pädagogik aus den Einwanderungsländern als Referent/innen und Teilnehmer/innen eingeladen.

Neben der fachlichen Fortbildung und dem wertvollen Austausch über die Ländergrenzen hinweg erfüllen die Seminare auch wichtige gesellschaftliche und integrative Funktionen.

Programm des viertägigen Seminars in Berat (Albanien):

1. Tag	**29. Juli 2014 (Universität Berat)**
14–17 h	
Eröffnung des Seminars:	Darbietungen von Schüler/innen aus Berat
Begrüssungsworte:	• Eine HSU-Lehrerin aus Griechenland • Bildungsminister Albanien und Kosova oder deren Stellvertreter • Bürgermeister von Berat
17–21 h	
Programmüberblick	Input: Der albanische HSU und seine aktuellen Entwicklungsperspektiven (N. Gashi, B. Arbana)
Pause	dann Debatte und offene Diskussion
Anschliessend:	gemeinsames Nachtessen und kulturelle Darbietungen (Buchpräsentationen etc.)

2. Tag	**30. Juli 2014 (Plenarsaal der Uni Berat)**
09–13 h	
Referate und Video-Inputs:	• Die Vereinheitlichung der Lehrpläne von Albanien und Kosova (G. Janaqi) • Die Entwicklung des historischen Bewusstseins in den Familien (L. Qoshi) • Das kulturelle Erbe anhand der traditionellen Spiele kennenlernen (B. Avdia) • Dokumentarfilm «Vera – Lehrerin zweier Inseln» (A. Melonashi, A. Ashiku) • Kaffeepause • Videodokumentation: Der Lehrausflug und seine Effekte (K. Çallaku) • Spielerisches Lernen am Beispiel von Würfelspielen (R. Hamiti)
13–17 h	Mittagessen; Siesta
17–22 h	
Gesellschaftliche und kulturelle Angebote:	• Stadt- und Museumsbesuche etc. • Gemeinsames Nachtessen und kulturelle Darbietungen (Buchpräsentationen etc.)

3. Tag	**31. Juli 2014 (Plenarsaal und diverse Räume der Uni Berat)**
09–11 h	
Referate und Video-Inputs:	• Unterricht als «exakte Tätigkeit» und unser Beitrag dazu (F. Tafilaku) • Übersetzen und kommunizieren in der Migration (…) (D. Kajtazi) • Präsentation der Monografie zum albanischen HSU in Thessaloniki (D. Zace) • Kaffeepause
11–12.30 h	
Workshops zur freien Wahl:	• Heterogene Klassen und die Arbeit mit ihnen (N. Mehmetaj) • Der Albanischunterricht an den Wiener Gymnasien und einige damit verbundene Probleme (I. Arapi) • Verschiedene Unterrichtsstile, ihre Unterschiede und Qualitäten (Y. Spahiu) • Die Arbeit an historischen Themen zur albanischen Geschichte (F. Xhemalaj)
12.30–15 h	Mittagessen und Siesta

15–22 h	
Gesellschaftliche und kulturelle Angebote:	• Ausflug zum Berg Tomorr oder zu den Canyons und Wasserfällen von Osum • Nachtessen
4. Tag	**1. August 2014 (Plenarsaal der Uni Berat)**
9–11 h	
Referate:	• Zur Entwicklung der Lesekompetenz in der Erstsprache (E. Koleci) • Das Fach «Albanische Sprache» in den Lehrplänen von Kosova (R. Gjoshi) • Die Monografie «Albaner/innen in der Schweiz», Fokus albanischer HSU (R. Rifati) • Kaffeepause
11–12 h	
Workshops zur freien Wahl:	• Möglichkeiten der fächerübergreifenden Arbeit im albanischen HSU (A. Tahiri) • Eine Musterlektion zur albanischen Sprache in der ersten Klasse (K. Gjoka) • Zwei konkrete Vorgehensweisen, um das Leseverständnis im Bereich literarische und Sachtexte zu fördern (R. Sheqiri)
12–15 h	
Formeller Abschluss des 10. Seminars:	Verteilung der Teilnahmebestätigungen
Anschliessend:	gemeinsames Mittagessen und Heimfahrt

3. Das Modul «Einführung ins Zürcher Schulsystem» der Pädagogischen Hochschule Zürich

Vorbemerkung:

Der Besuch dieses mehrteiligen Moduls mit total 42 Lektionen ist (neben dem Nachweis einer abgeschlossenen Lehrer/innenausbildung oder einer äquivalenten Qualifikation und ausreichenden Deutschkenntnissen) eine der obligatorischen Voraussetzungen für die Zulassung als HSU-Lehrer/in im Kanton Zürich. Wer noch nicht über hinlängliche Deutschkenntnisse verfügt (Niveau B1), kann ein diesbezügliches Vorbereitungsmodul an der PH Zürich besuchen.

	Montag	**05. Januar 2015**
08.30–12 h	Einstieg:	• Information zur Modulorganisation • Vorstellungsrunde
	Einführung ins Schulsystem des Kantons Zürich:	• Rechtliche und strukturelle Aspekte
	Mittagspause	
13.30–17 h	Einführung ins Schulsystem des Kantons Zürich: (Teil II)	• Organisation der Schule
	Auftragserteilung 1:	• sich im Schulhaus vorstellen und Schulbesuche
	Dienstag	**06. Januar 2015**
08.30–12 h	Unterstützungsangebote für S mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen	
	Institutionen rund um die Schule	
	Mittagspause	
13.30–17 h	Einführung in den Rahmenlehrplan HSK:	• Funktion und Bedeutung
	Erst-, Zweit- und Fremdsprache:	• Grundlagen der Zweitsprachdidaktik • Konzepte und Modelle der Mehrsprachigkeit
	Auftragserteilung 2:	• Organisation des gegenseitigen Unterrichtsbesuchs

	Mittwoch	04. März 2015
08.30–12 h	HSK-Unterricht im Migrationskontext: (HSK = HSU)	• Bezug zu den Lebenswelten • Interkulturelles Lernen
	Das Programm QUIMS:	• Film: Schulerfolg für alle
	Mittagspause	
13.30–17 h	Unterrichtsplanung Mehrsprachigkeits-projekte im Unterricht:	• Beispiele
	Auftragserteilung 3:	• Unterrichtseinheit planen, durchführen, reflektieren

	Donnerstag	05. März 2015
08.30–12 h	Erfahrungsaustausch und Auswertung zu Auftrag 1:	• sich im Schulhaus vorstellen und Schulbesuche
	Einblick in den Schulalltag einer Schulleiterin (Idil Calis)	
	Mittagspause	
13.30–17 h	Einblick in die Unterrichtspraxis einer HSK-LP (Jun-Hi)	
	Lehrmittel im HSK-Unterricht:	• Marktplatz

	Donnerstag	21. Mai 2015
08.30–12 h	Erfahrungsaustausch und Auswertung zu Auftrag 3:	• Unterrichtseinheit planen, durchführen, reflektieren • Merkmale von guter Planung unter Einbezug des Rahmen-lehrplans HSK
	Mittagspause	
13.30–17 h	Einführung in die Notengebung und Beurteilung im HSK-Unterricht:	• Schulisches Standortgespräch • Beurteilung von sprachlichen Leistungen

	Freitag	22. Mai 2015
08.30–12 h	Erfahrungsaustausch und Auswertung zu Auftrag 2:	• gegenseitiger Unterrichts-besuch • Merkmale von gutem Unterricht
	Einblick in die Unterrichtspraxis einer Regelklassen-LP	
	Mittagspause	
13.30–17 h	Zusammenfassung der Schwerpunkte und Klärung offe-ner Fragen	
	Evaluation Abschluss	

4. Der bundesweite Lehrgang «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration» der Pädagogischen Hochschule Wien

4.1 Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: einige Eckdaten

Der muttersprachliche Unterricht ist seit 1992 Teil des österreichischen Regelschulwesens. Anders als in zahlreichen anderen europäischen Staaten – etwa der Schweiz – beruht dieser Unterricht in Österreich nicht auf bilateralen Abkommen mit den Herkunftsländern und wird auch nicht an Migrantenvereine delegiert.

Indem Österreich die Verantwortung für die schulische Förderung der Erstsprachen der Schüler/innen übernimmt, wird ein deutliches Zeichen gesetzt. Die Botschaft lautet: Das Bekenntnis zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ist ein bildungspolitisches Anliegen. Die Sprachen der Lernenden haben Platz in der Schule und sollen sich dort entfalten dürfen.

Die muttersprachlichen Lehrer/innen werden – wie alle anderen Lehrkräfte auch – von österreichischen Schulbehörden angestellt und bezahlt und unterliegen der Qualitätskontrolle durch österreichische Schulaufsichtsorgane. Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien werden ebenfalls unentgeltlich zur Verfügung gestellt.

• Zielgruppe

Als Teilnehmer/innen am muttersprachlichen Unterricht kommen alle Schüler/innen, die im Familienverband eine andere Sprache als Deutsch verwenden, bzw. Kinder, die zweisprachig aufwachsen, in Betracht – ungeachtet von Staatsbürgerschaft, Geburtsland, Deutschkompetenz und Dauer des Schulbesuchs in Österreich. In den letzten Jahren wird dieses Angebot zunehmend von familiär bilingualen Kindern in Anspruch genommen.

• Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht

Derzeit existieren drei sprachneutrale Lehrpläne, d. h. Lehrpläne, die sich auf alle Sprachen anwenden lassen, was den Vorteil hat, dass bei der Einführung einer neuen Sprache bereits auf die bestehenden Lehrpläne zurückgegriffen werden kann:

- Grundstufe (1. bis 4. Schuljahr)
- Sekundarstufe I (5. bis 8. Schuljahr) und Polytechnische Schulen
- Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen (9. bis 12. Schuljahr)

An berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist die Einrichtung von muttersprachlichen Kursen zwar im Rahmen der Schulautonomie möglich, jedoch wird in der Praxis nicht davon Gebrauch gemacht. Es steht interessierten Schüler/innen allerdings frei, etwa an einem AHS-Kurs teilzunehmen, falls noch Plätze zur Verfügung stehen (AHS = allgemein bildende höhere Schulen).

Schulrechtliche Grundlagen und Organisationsrahmen

Der Unterricht wird an der Grundstufe als unverbindliche Übung (freiwillige Teilnahme ohne Benotung), ab der Sekundarstufe I als Freigegenstand (freiwillige Teilnahme mit Benotung) oder ebenfalls als unverbindliche Übung angeboten.

Der muttersprachliche Unterricht kann additiv in Kursform (etwa nach der letzten Unterrichtstunde beziehungsweise am Nachmittag) oder integrativ im Team-Teaching angeboten werden. Das bedeutet, dass die muttersprachliche Lehrkraft gemeinsam mit der/dem Klassen- oder Fachlehrer/in unterrichtet und das jeweilige Unterrichtsthema in der Sprache der betreffenden Schüler/innen bearbeitet.

Für die Kursform ist eine bestimmte Mindestteilnehmerzahl vonnöten, wobei auch klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifende Gruppen eingerichtet werden können, was insbesondere weniger verbreiteten Sprachen zugutekommt.

Lehrer/innen

Die Mehrheit der Lehrkräfte, die im muttersprachlichen Unterricht eingesetzt sind, hat ihre Erstausbildung im Herkunftsland absolviert, wobei die erworbenen Qualifikationen äusserst unterschiedlich sind. Einige haben ein Studium für ein bestimmtes Fach für die Sekundarstufe I abgeschlossen, sind aber an einer Grundschule tätig, andere können etwa eine mathematisch-naturwissenschaftliche Ausbildung, aber kein Sprachstudium nachweisen, wieder andere sind (in Österreich oder im Ausland) ausgebildete Dolmetscher/innen, Übersetzer/innen, Sprachwissenschaftler/innen oder Sozialarbeiter/innen.

Da die meisten Lehrkräfte keinen Studienabschluss einer Pädagogischen Hochschule in Österreich vorweisen können, sind sie über Sonderverträge angestellt, was eine dienst- und besoldungsrechtlich schlechtere Einstufung zur Folge hat.

4.2 Der Lehrgang: Entstehungsgeschichte

Im Zuge des ‹Language Education Policy Profile› wurde Österreich von Expert/innen des Europarats empfohlen, auf «eine adäquate linguistische und fachdidaktische Ausbildung» der muttersprachlichen Lehrkräfte zu achten*.

Bezugnehmend auf diese Empfehlung wurde im Jahr 2011 die Pädagogische Hochschule Wien seitens des Bildungsministeriums beauftragt, ein Curriculum für einen Lehrgang zur berufsbegleitenden Weiterbildung der muttersprachlichen Lehrer/innen zu entwickeln.

Um Zielgruppenadäquatheit und Qualität dieses Lehrgangs von vornherein sicherzustellen, erging an alle bereits tätigen muttersprachlichen Lehrer/innen ein Online-Fragebogen, mit dem die bereits vorhandenen Qualifikationen bzw. allfällige fachliche Lücken sowie die von der Zielgruppe als erforderlich erachteten inhaltlichen Schwerpunkte des geplanten Lehrgangs erhoben wurden. Mit der Erstellung und Auswertung des Fragebogens wurde Frau Univ. Prof. Dr. Brigitta Busch von der Universität Wien im Jahr 2011 beauftragt. Die Ergebnisse dieser Befragung, an der sich über 60 % der angeschriebenen Personen beteiligt hatten, wurden als Orientierungshilfe für die endgültige Erstellung des Curriculums herangezogen.

Gleichzeitig nahm das Bildungsministerium Verhandlungen mit dem Bundeskanzleramt (BKA) und dem Finanzministerium (BMF) auf – mit dem Ziel, die Situation von Sondervertragslehrer/innen zu verbessern. Ergebnis dieser Verhandlungen war eine neue Sondervertragsrichtlinie, die im Oktober 2012 bekanntgegeben wurde und die für viele Betroffene, unter anderem auch für die (zukünftigen) Absolvent/innen des Lehrgangs, eine günstigere Einstufung zur Folge hat.

* Vgl. bm:ukk und BM.W_F (Hg.): Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Wien 2008. S. 102.

4.3 Zum Lehrgang:

Im Studienjahr 2012/13 wurde auf der Grundlage des Curriculums der bundesweite Lehrgang «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration» an der Pädagogischen Hochschule Wien eingerichtet. Dieser Lehrgang wird mit 30 EC (= Vergabe der European Credits nach dem European Credit Transfer System / ECTS) bewertet. Da dieser Lehrgang als nebenberuflich studierbar konzipiert wurde, finden die insgesamt sechs Module in Wochenblöcken mit der Aufteilung 50% Anwesenheit und 50% Selbststudienanteil statt. Der gesamte Lehrgang kann in vier Semestern absolviert werden.

Der nun folgende Text wurde auszugsweise dem Einreichpapier – gerichtet an die Studienkommission der Pädagogischen Hochschule Wien aus dem Jahr 2012 – entnommen (vgl. Furch/Fleck 2012):

Bildungsziel

Dieser Lehrgang dient der Besserqualifizierung der als muttersprachliche Lehrer/innen eingesetzten Personen in ganz Österreich. Wesentlich erscheint dabei vor allem die Spezialisierung der Teilnehmer/innen in den Bereichen Linguistik, Methodik und Didaktik im Erstsprachenunterricht im Kontext der aktuellen Bildungssituation unter Berücksichtigung einer Vielfalt wissenschaftlicher Theorien, Methoden und Lehrmeinungen.

Ebenso wird die Verantwortung gegenüber der Entwicklung der Gesellschaft im Lehrgang einen grossen Anteil einnehmen; die Auseinandersetzung mit aktuellen Veränderungen im Zusammenleben der Menschen in Österreich wird zu einer zeitgemässen Professionalisierung der Absolvent/innen führen.

Dieser Lehrgang zielt vor allem auf bereits im Schuldienst stehende muttersprachliche Lehrer/innen in ganz Österreich ab. In weiterer Folge wird auch an mehrsprachige Berufseinsteiger/innen als Teilnehmer/innen gedacht, die nach Absolvierung eines Lehramts (an einer Pädagogischen Hochschule oder Universität) den Wunsch haben, als muttersprachliche Lehrpersonen für (eine) bestimmte Sprache(n) eingesetzt zu werden.

Beitrag zur Schulentwicklung

Eine wesentliche Rolle wird die Mitwirkung der durch den Lehrgang weitergebildeten Lehrpersonen bei der zukünftigen Schulentwicklung an unterschiedlichen Schulstandorten mit überwiegend mehrsprachigen Schüler/innen und Eltern spielen, was durch laufende Selbstevaluierung und durch die wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung gewährleistet wird.

Nach Absolvierung dieses Lehrgangs haben die Teilnehmer/innen einen grossen Input zur Durchsetzung sozialer Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit erhalten, indem sie fachlich und wissenschaftlich fundiert manifester Chancenungerechtigkeit besser gegenzusteuern gelernt haben.

Überblick über die Inhalte des Lehrgangs

Der Lehrgang befähigt die Teilnehmer/innen

- zur Reflexion der generellen Situation von mehrsprachigen Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch;
- zum Unterricht als muttersprachliche Lehrperson in einer (oder zwei) ausgewählten Sprache(n) für Schüler/innen, die in der Familie und im Alltag (eine) diese(r) Sprache(n) verwenden;
- zur Betreuung bzw. Beratung von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im schulischen und ausserschulischen Bereich;
- zur Beratung von Lehrer/innen im Umgang mit mehrsprachigen Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch;
- zur Selbstreflexion als Unterrichtende/r im muttersprachlichen Unterricht;
- zur Förderung einer realistischen Selbsteinschätzung der betreuten Schüler/innen in der Auseinandersetzung mit ihrem spezifischen sprachlich-kulturellen Umfeld;
- mit Eltern, Lehrer/innen, den betroffenen Schüler/innen und einschlägigen ausserschulischen Einrichtungen den Dialog bezüglich spezifischer Sprach- und Lernprobleme aufzunehmen.

Modulübersicht

M1:	Einführung in die Thematik
M2:	Grundlagenwissen aus Spracherwerbsforschung, Soziolinguistik und Migrationsforschung
M3:	Sprachdidaktik – Wege zu einem kompetenten Erstsprachenunterricht
M4:	Kommunikation in mehrsprachigen und multikulturellen Settings
M5:	Innovative pädagogische Konzepte unter besonderer Berücksichtigung der Vielsprachigkeit
M6:	Auseinandersetzung mit der Schulrealität

Nähere Angaben und Hinweise zum Gesamtkonzept des Lehrgangs finden sich auf der Website der Pädagogischen Hochschule Wien unter:

http:/www.phwien.ac.at/index.php/hochschullehrgaenge-fortbildungsangebot/lehrgaenge

4.4 Ergebnisse und Ausblick:

Den ersten Durchgang dieses Lehrgangs haben 22 Lehrer/innen – mehrheitlich für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch, aber auch für Albanisch und Persisch – aus mehreren österreichischen Bundesländern erfolgreich abgeschlossen.

Eine wissenschaftliche Begleituntersuchung auf Basis von leitfadengestützten Einzelinterviews mit den Teilnehmer/innen und mit den Verantwortlichen des Lehrgangs hat eine hohe Zufriedenheit mit Inhalt, Ablauf und Zielen ergeben:

«Der Lehrgang stärkte die Teilnehmenden in Hinblick auf die Entwicklung von Diskursfähigkeit basierend auf einer wissenschaftlich fundierten Fachsprache, von Professionsbewusstsein und der Wahrnehmung als Berufsstand, von Kollegialität und Institutionalisierung von kollegialer Beratung, von Differenzfähigkeit und dem Umgang mit Heterogenität, von der Eigenwahrnehmung als mitgestaltende Akteur/innen im Bildungsbetrieb: Diese Beispiele gelten in der Fachliteratur als wesentliche Dimensionen von Professionalität, was die erfolgreiche Umsetzung der Lehrgangsziele bestätigt. Als lernförderlich erwiesen sich das gemeinsame institutionalisierte Lernen, die Relevanz der ausgewählten Lerninhalte, das Arbeitsklima, die Vortragenden, das Fachpersonal und die Lehrgangsleiter/innen.» (Moser 2013).

Aufgrund der grossen Nachfrage wird der Lehrgang seit August 2014 zum zweiten Mal angeboten. Da von über 70 Interessent/innen nur 26 aufgenommen werden konnten, werden weitere Durchgänge angestrebt, sofern es die finanziellen und personellen Ressourcen erlauben.

Literaturhinweise

bm:ukk und BM.W_F (Hg.) (2008): Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte.

Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Download: http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf.

Fortbildungsangebote des National Resource Centre for Supplementary Education (NRCSE) in London: http://www.supplementaryeducation.org.uk/

Furch, Elisabeth; Elfie Fleck; (2012): Curriculum Lehrgang «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration». Link: http://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/PH_Wien_LG_Muttersprachlicher_Unterricht_genehmigt.pdf.

Moser, Maria (2013): Endbericht der Begleitforschung zum Lehrgang: «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration».

vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», Beiträge S. 58 und 61 f.

14B Praxisteil

1. Sami Thaçi, Deutschland

Sami Thaçi stammt aus Kosovo/Kosova. Er lebt in Wuppertal und arbeitet seit 1987 als Lehrer des albanischen HSU in Wuppertal, Remscheid und anderen Gemeinden. Auszüge aus seinem Statement:

In Deutschland wird der HSU nicht in allen Bundesländern gleich organisiert. Nordrhein-Westfalen (NRW) unterscheidet sich von anderen Bundesländern insofern, als der HSU hier vom Ministerium für Schule und Weiterbildung organisiert wird; allerdings ist der Besuch des HSU auch hier freiwillig.

Für die Berufseinsteiger/innen stellt das Landesinstitut für Schule diverse Angebote zur Verfügung (Seminare, praktische Unterrichtsübungen etc.), bei denen man sich Kenntnisse in Methodik und Didaktik erwirbt.

Damit wir didaktisch auf der Höhe bleiben, brauchen wir Veranstaltungen in Zusammenhang mit den neuesten Entwicklungen der Unterrichtsorganisation, z. B. was das aktuelle Konzept der Standardorientierung des Unterrichts betrifft. Für diese und andere methodische Neuerungen bieten die Schulämter jeweils eintägige Fortbildungsveranstaltungen an, die ich immer gerne besuche, weil sie wirklich etwas bringen. Gut ist auch der Erfahrungsaustausch, der hier stattfindet.

Angebote im Bereich der Professionalisierung machen auch das Landesinstitut in Soest sowie verschiedene ausgezeichnete Spezialist/innen verschiedener Institutionen in NRW. Dazu kommen verschiedene Workshops, in denen wir auch Materialien zu verschiedenen Themen vorstellen und austauschen können.

Eine wichtige Informationsquelle sind auch die mehrtägigen Seminare, die das kosovarische Bildungsministerium jeden Sommer in Kosova, Albanien oder Makedonien organisiert. Im Zentrum steht hier der Austausch mit Kolleg/innen des albanischen HSU aus ganz Europa.

2. Yinying Kong, Schweiz

Yinying Kong stammt aus China. Sie lebt seit drei Jahren in Zürich, wo sie ebenso lange als Lehrerin des chinesischen HSU arbeitet. Auszüge aus ihrem Statement:

Sehr froh bin ich, dass es hier eine Pflichtveranstaltung zur Weiterbildung gibt, nämlich die Einführung ins Zürcher Schulsystem. Hier habe ich wirklich viel über das Schulsystem des Kantons Zürich erfahren. So etwas sollte es nicht nur in Zürich, sondern in der ganzen Schweiz geben.

Darüber hinaus wünsche ich mir seit Langem mehr Möglichkeiten der pädagogischen Ausbildung für Leute wie mich, d. h. für HSU-Lehrer/innen, die vor allem einen Überblick über die Pädagogik und die Grundlagen der einzelnen Fachbereiche möchten.

Positiv finde ich, dass wir als HSU-Lehrer/innen im Rahmen des schweizerischen Schulsystems ernst genommen werden. Ich habe mich oft gefragt, was denn mein Herkunftsland eigentlich für uns gemacht hat. Nicht allzu viel! Wäre es nicht schön, wenn z. B. eine Sommerschule oder Kurzaufenthalte in China angeboten würden? So könnten die Schüler/innen ihre Sprache trainieren und das Land und seine Kultur besser kennen und verstehen lernen; zugleich könnten wir Lehrer/innen unser Fachwissen aktualisieren.

3. Rizah Sheqiri, Schweden

Rizah Sheqiri stammt aus Kosovo/Kosova. Er lebt in Schweden und ist seit 1995 als Lehrer für den albanischen HSU in Karlskrona tätig. Auszüge aus seinem Statement:

Eine gute Schule braucht fähige und hoch professionelle Lehrer/innen die das ‹Mysterium des Unterrichtens› beherrschen. Glücklicherweise haben die Schuldirektionen vieler Gemeinden hier dies schon lange begriffen und setzen sich jetzt, zusammen mit den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, tatkräftig für eine Professionalisierung der Lehrer/innen ein. Selbstverständlich nutze auch ich als HSU-Lehrer diese Angebote und habe zusammen mit vielen Kolleg/innen pädagogische und didaktische Postgraduate-Kurse der Niveaus C und D besucht. Mit dem Erfolg unserer Studien sind wir sehr zufrieden, denn nur bestqualifizierte Lehrer/innen können – wie starke Lokomotiven – die Schule und den Unterricht weiterziehen und für die Zukunft entwickeln. Natürlich ist unsere Fortbildung nicht abgeschlossen; vielmehr muss Fortbildung ein lebenslanger Prozess sein.

Noch etwas: Im Prozess der Unterrichtsentwicklung und Fortbildung können auch wir Lehrer/innen selbst einander viel geben und beibringen. Wir können einander zur Quelle der Inspiration werden, indem wir unsere Arbeit gegenseitig kritisch beobachten und kommentieren. Diese Formen der kollegialen Intervision und der Diskussion sind umso wertvoller, als sie sich auch einfach und gut in den Schulalltag einbauen lassen.

4. Hazir Mehmeti, Österreich

Hazir Mehmeti (M.A.) stammt aus Kosovo/Kosova. Er lebt seit 17 Jahren in Wien, wo er seit 1999 an verschiedenen Schulen als Lehrer des albanischen HSU arbeitet. Auszüge:

(…) In meinem Heimatland hatte ich keine Erfahrungen gemacht, an die ich hier im Integrationsunterricht und im HSU anknüpfen konnte. So musste ich schauen, wie ich zu angemessenem Wissen für ein erfolgreiches Lehren und Lernen im HSU kam. Ich besuchte Seminare zum Thema der Herausforderungen der Integration, aber was ich hier lernte, reichte noch nicht aus. Ich musste selber neue Methoden ‹erfinden›, die zu den besonderen Gegebenheiten des HSU passten. Ich fühlte die Notwendigkeit eines spezifischen Trainings zur Integration und zum Lernen der Herkunftssprache. Wichtig ist, dass solche Seminare stets die wechselnden sozialen und technologischen Entwicklungen und Tendenzen aufgreifen und thematisieren. Gut fände ich die Bildung multilingualer, multikultureller und multidimensionaler Trainingsgruppen, wo wir mit den neuesten Entwicklungen und Erkenntnissen vertraut gemacht würden.

5. Mahamuud Ali Adam, Schweden

Mahamuud Ali Adam stammt aus Somalia, wo er als Geschichtslehrer gearbeitet hat. Seit 6 Jahren lebt er in Schweden; er arbeitet seit einem Jahr als HSU-Lehrer für Somali in Karlshamm. Auszüge:

Was die Weiterbildung betrifft, so habe ich viele Wünsche, um mich raschmöglichst als guter Muttersprachenlehrer zu qualifizieren. Das beste wären Intensivkurse. Mein grösster Wunsch wäre, eine Qualifikation nicht nur als Sprach-, sondern auch als Geschichts- und Sozialkundelehrer zu erwerben.

Bis anhin habe ich hauptsächlich eintägige Trainings besucht, die von den Schulen organisiert wurden, an denen ich arbeite. Wichtig für meine Weiterbildung waren auch die Kontakte mit anderen, erfahrenen HSU-Lehrer/innen, von denen ich viel gelernt habe.

Weil sich die Schulsysteme von Somalia und Schweden stark unterscheiden, sind die Einführungskurse ins hiesige Schulsystem von grosser Bedeutung. Dies gilt auch für die Besuche in anderen Schulen und bei anderen Lehrer/innen.

Wunderbar wäre, wenn mein Heimatstaat mich besser mit Materialien oder Schulbüchern, die spezifisch für den HSU verfasst sind, unterstützen könnte. Solche Bücher fehlen leider gänzlich.

6. Svetlana Matić, Österreich

Svetlana Matić stammt aus Serbien und lebt in Wien. Sie ist seit 20 Jahren als HSU-Lehrerin für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch tätig und hat verschiedene Bücher verfasst.

Die fachliche Fort- und Weiterbildung ist von grosser Bedeutung für die HSU-Lehrer/innen, dies auch mit Blick auf eine innovative Realisierung der erzieherischen und Bildungsaufgaben. In den bis jetzt angebotenen Seminaren und Vorträgen lag der Schwerpunkt mehr auf pädagogischen Theorien als auf der Unterrichtspraxis. Ich glaube, in Zukunft sollte man sich vermehrt an den konkreten Bedürfnissen der Lehrer/innen und Schüler/innen orientieren. Dies kann man durch mehr wissenschaftliche Forschung in diesem Bereich erreichen. Wichtig ist dabei, dass man auch im Bereich der Pädagogik aktuelle theoretische und praktische Fragen betreffend Bildung und Unterricht aufgreift.

Österreich ist eines der wenigen Länder, die ein grosses Augenmerk auf den HSU legen; es wird hier eine sehr verantwortungsvolle Bildungspolitik geführt. Von Anfang an waren die Schulbehörden zuständig für den HSU. Seit 1992 ist der HSU Teil des österreichischen Schulsystems, so dass, mit Blick z. B. auf Bosnisch, Kroatisch und Serbisch, die Herkunftsländer keine Möglichkeit mehr haben, Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung auszuüben. Es ist aber damit zu rechnen, dass diese Länder vermehrt Interesse am HSU zeigen werden, da viele Menschen aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien in Österreich leben.

Die Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals im Bereich Pädagogik und Didaktik ist ein Muss für jede moderne Gesellschaft. In diesem Sinne war ich immer bemüht, die an mich gestellten Anforderungen und Aufgaben zu erfüllen. Deswegen nehme ich auch regelmässig an Seminaren und wissenschaftlichen Tagungen teil. Darüber hinaus bin ich bedacht, neue Erkenntnisse auch konkret in meinen Unterrichtsalltag einfliessen zu lassen. Durch eigene Publikationen habe ich versucht, meine Erfahrungen zu bündeln und sie zugänglich und auch für andere nutzbar zu machen; im gleichen Sinne arbeite ich derzeit an einem Doktorat zum HSU in Wiener Volksschulen.

7. Gulderen Ozyildirim, England

Gulderen Ozyildirim stammt aus der Türkei. Sie lebt in London, wo sie seit vielen Jahren als Lehrerin für den türkischen HSU arbeitet.

Als Basis habe ich mein Diplom als Lehrerin, das ich in der Türkei gemacht habe. Daneben habe ich mich immer auf dem Laufenden gehalten, was den Unterricht von Türkisch mit Schüler/innen betrifft, die in England aufgewachsen sind oder schon sehr früh hierher kamen. Zu meiner Weiterbildung trugen auch die Unterrichtsmaterialien bei, die ich selbst entwickelt habe: Hilfsmittel zum Erwerb des türkischen Alphabets und Materialien zur Visualisierung des Unterrichts, z. B. Memorykarten zum Alphabet. Die Beschaffung von Unterrichtsmaterialien ist im Übrigen oft schwierig. Zwar findet man in einigen Buchhandlungen kleine Bestände an türkischen Lehrmitteln. Dabei geht es aber meist um sehr elementare Materialien für Anfänger. Dieses Angebot sollte unbedingt erweitert werden. Vielleicht könnte auch das türkische Bildungsministerium diesbezüglich etwas unternehmen.

14C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Überlegen und diskutieren Sie bitte, welches Ihre eigenen Weiterbildungsbedürfnisse im Verlauf Ihrer Arbeit als HSU-Lehrer/in waren und sind (zu Beginn Ihrer Arbeit, nach einiger Zeit, jetzt). Welche Inhalte und Themen haben Sie interessiert und interessieren Sie noch?

2. Welche Weiterbildungsangebote haben Sie bisher genutzt und mit welchem Erfolg? Gibt es Angebote, die Sie Ihren Kolleg/innen empfehlen könnten?

3. Machen Sie bitte allein oder zu zweit eine Liste derjenigen Weiterbildungsthemen, die Sie besonders interessieren würden. Unterscheiden Sie solche, die von Ihrem Herkunftsland angeboten werden sollten und solche, die vom Land angeboten werden sollten, in dem Sie momentan leben und arbeiten. Überlegen Sie, wie Sie diese Weiterbildungsbedürfnisse einlösen könnten.

4. Welche Möglichkeiten sehen Sie, gemeinsam mit Ihren Kolleg/innen des regulären Unterrichts an einer Weiterbildung teilzunehmen (z. B. an einer schulinternen Weiterbildung)? Was könnte ihr Beitrag dabei sein; was können Sie unternehmen, um bei den regulären Weiterbildungsangeboten gleichwertig einbezogen zu werden (falls dies nicht schon geschieht)?

5. Die Untersuchung von Calderon, Fibbi und Truong (siehe Literaturhinweise) zeigt, dass viele HSU-Lehrer/innen gar nicht recht wissen, welche Weiterbildungsangebote seitens des Einwanderungslandes bestehen. Wie sieht das bei Ihnen aus? Wissen Sie, welche Angebote bestehen und wo und wie man sich anmeldet? Kennen Sie die Kataloge oder Websites, wo die Weiterbildungsangebote publiziert sind? – Tauschen Sie sich mit Kolleg/innen und Lehrpersonen des regulären Unterrichts aus, bis Sie über die nötigen Informationen verfügen!

6. Im Kapitel 14 A.3 wird der Einführungskurs ins zürcherische Schulsystem beschrieben, den alle HSU-Lehrer/innen besuchen müssen. Gibt es dort, wo Sie arbeiten, etwas Ähnliches; wie sind Ihre Erfahrungen; woher haben Sie selbst sich Ihre Kenntnisse des lokalen Schulsystems beschafft?

7. Im Kapitel 14 A.4 wird der umfangreiche und beeindruckende österreichische Lehrgang «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration» beschrieben. Gibt es dort, wo Sie leben und arbeiten, etwas Ähnliches; wie müsste man vorgehen, um ein ähnliches Projekt zu initiieren?

8. In Kapitel 14 B schildern HSU-Lehrer/innen aus verschiedenen Ländern ihre Weiterbildungserfahrungen und -bedürfnisse. Lesen und diskutieren Sie alle oder einige Beispiele und setzen Sie sie in Bezug zu Ihren eigenen Erfahrungen!

15 Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts – Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf

15A Hintergrundtext

Hans H. Reich

1. Fragestellung

Nach der Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts wird gewöhnlich nicht aus blossem Wissensinteresse gefragt. Vielmehr verweist meistens schon die Frage selbst darauf, dass dieser Unterricht zur Disposition steht. Gesucht werden Argumente für oder gegen seine Berechtigung im Bildungssystem. In den Forschungen zum herkunftssprachlichen Unterricht geht es daher nicht so sehr um die Unterrichtsmethoden, Lehr- und Lernmittel oder schulorganisatorische Entscheidungen, auch nicht um die Auswirkungen sprachstruktureller oder sprachsoziologischer Eigenschaften der verschiedenen Herkunftssprachen auf die Lernverläufe und den Lernerfolg, sondern um die sehr allgemeine Frage, ob die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht etwas zum Bildungserfolg im Einwanderungsland beiträgt oder nicht, ihm möglicherweise sogar entgegensteht.

Wie diese Frage zu verstehen ist, sollte man genauer betrachten. Man könnte sie so verstehen, dass gefragt wird, ob Leistungen, die im herkunftssprachlichen Unterricht erbracht werden, innerhalb des Bildungssystems anerkannt sind, ob sie ebenso wie Leistungen in anderen Fächern einen Teil des Schulerfolgs darstellen. So ist die Frage aber nur selten gemeint. Man könnte sie auch so verstehen, dass gefragt wird, was der herkunftssprachliche Unterricht für das Erreichen der Leitziele des Bildungssystems bedeutet, die für alle Fächer gültig sind, ob er z. B. das Sprachenbewusstsein schärft, die interkulturelle Kompetenz stärkt oder die Fähigkeit des autonomen Lernens fördert. Wissenschaftlich untersucht sind solche möglichen Wirkungen bisher nicht. Denn meistens wird die Frage so verstanden, dass gefragt wird, ob der herkunftssprachliche Unterricht die Integration der Schüler und Schülerinnen in das Bildungssystem des Einwanderungslandes, so wie es ist, unterstützt oder gefährdet, zugespitzt: ob Bildung in der Herkunftssprache den Erwerb der Unterrichts- und Bildungssprache des Einwanderungslandes eher fördert oder eher behindert.

Das ist eine etwas ungewöhnliche Frage, man fragt ja auch nicht, ob Physikunterricht einen Beitrag zum Mathematiklernen leistet oder Französischunterricht die Leistungen im Englischen verbessert.

Aber im Falle des herkunftssprachlichen Unterrichts wird so gefragt und diese Art der Fragestellung findet ein relativ breites Interesse, es fehlt nicht an engagierten pädagogischen und politischen Meinungsäusserungen dazu. Im Folgenden werden nur solche Veröffentlichungen vorgestellt, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen.

2. Forschungen in den USA

Eine sehr kritische Sicht gegenüber dem herkunftssprachlichen Unterricht nimmt Hopf (2005; 2011) ein, der sich auf US-amerikanische Forschungen der 1970er-Jahre beruft, die den Zusammenhängen zwischen der Unterrichtszeit, die für die (inter-)aktive Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben verwendet wird («time on task»), und den Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler nachgegangen sind. Er argumentiert: «je mehr Zeit Migrantenschüler auf das aktive Erlernen der L2 [= Zweit- oder Schulsprache; Anm. d. Red.] verwenden, desto höher werden sich ihre Kompetenzen darin entwickeln. Wenn sie dagegen ihre – ja immer begrenzte! – Zeit in das Erlernen der L1 [= Erstsprache; Anm. d. Red.] investieren, bleibt naturgemäss weniger für anderes übrig» (Hopf 2011, S. 26). Diese Argumentation ist jedoch fragwürdig; denn mit ihr wird eine – durchaus nachvollziehbare – allgemeindidaktische Aussage auf nicht nachvollziehbare Art und Weise in eine Konkurrenz zwischen Fächern umgemünzt und dabei bleibt unbegründet, warum nur der herkunftssprachliche Unterricht als Konkurrent des Deutschlernens ausgegeben wird. (Schliesslich nehmen ja auch Englisch, Sport, Bildende Kunst, Mathematik und andere Fächer Lernzeit in Anspruch.) Die These von Hopf bedarf der Überprüfung.

Diese Aufgabe hat zuerst Söhn (2005) übernommen. Sie greift auf die US-amerikanische Forschung zur Wirksamkeit der schulischen Modelle zweispra-

chiger Erziehung («effectiveness of bilingual education») zurück und nimmt eine kritische Sichtung der jüngeren Untersuchungen dazu vor. Dabei bezieht sie sich insbesondere auf zwei Metaanalysen, also Arbeiten, die eine grössere Menge von Einzelstudien auswerten und deren Ergebnisse vergleichend zusammenfassen. Ihr Fazit: Es gibt «keine Anzeichen dafür, dass sich zweisprachige Schulprogramme negativ auf die schulischen Leistungen in der Zweitsprache (L2) auswirken. Dies wurde insbesondere bezüglich des Einflusses auf die Lesekompetenz untersucht. Diese relativ sichere Grundaussage, dass bilingualer Unterricht bzw. die zusätzliche Unterrichtung der und in der Muttersprache nicht schadet, impliziert auch, dass die ‹time-on-task-Hypothese› (…) in diesem Kontext nicht bestätigt werden konnte. Wenn ein Teil der Unterrichtsstunden in einer anderen Sprache als der des Regelunterrichts erteilt wird, führt das offenbar nicht automatisch zu schlechteren Leistungen in der Zweitsprache und in den Sachfächern» (a .a. O., S. 64).

In einem weiteren Punkt sind sich die amerikanischen Forscher einig: Der herkunftssprachliche Unterricht verbessert das Niveau der Herkunftssprache in beträchtlichem Masse über das hinaus, was in alltäglicher Kommunikation angeeignet wird (vgl. ebd. S. 60).

Das mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, ist aber, angesichts der Sprachenverhältnisse in der Emigration und der vielfach schwierigen Unterrichtsbedingungen, auf jeden Fall als positive Wirkung zu verbuchen.

Uneins sind sich die amerikanischen Forscher, was die möglichen positiven Wirkungen auf das Zweitsprachlernen, in diesem Falle also das Englische, betrifft. Dazu noch einmal Söhn: «Für die Hypothese, dass sich bilinguale Programme bzw. muttersprachlicher Unterricht nicht nur neutral, sondern positiv auf die L2-Kompetenz und die Schulleistungen in L2 auswirken, liegen beim derzeitigen Forschungsstand weder eindeutige noch verlässliche Nachweise vor. Je nach Unterrichtsmodell und weiteren Kontextmerkmalen variiert der Effekt zwischen neutral und teilweise signifikant positiv» (a. a. O., S. 64; vgl. auch Esser 2006, S. 387–398). Auch die Studien, die in den nachfolgenden Jahren in den USA erschienen sind, haben diese Auseinandersetzungen nicht beenden können. Die jüngste Überblicksdarstellung (Grooms 2011) schliesst mit der Feststellung: «Zwar legt ein grösserer Teil der Forschung die Annahme nahe, dass eine zweisprachige Erziehung den Schulprogrammen, die nur Englisch vorsehen, überlegen ist, liefert aber letztlich keine schlüssigen Hinweise auf ein bestimmtes Unterrichtsmodell, so dass weiterhin Raum für Debatten und unterschiedliche Entscheidungen in Bildungspolitik und Unterrichtspraxis gegeben ist» (a. a. O., S. 147; deutsch von H.R.).

Es sind vor allem methodische Schwächen vieler Untersuchungen und Probleme der Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Modelle in den USA, die ein endgültiges Urteil nicht zulassen. Aus der Sicht der deutschsprachigen Bildungssysteme kommt hinzu, dass die «bilingual education» in den USA auch mit den Modellen des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland, Österreich und der Schweiz nicht direkt verglichen werden kann, weil diese allenfalls einem kleineren Teil der US-amerikanischen Modelle entsprechen und zudem in andere bildungspolitische Kontexte eingebettet sind.

3. Forschungen im deutschsprachigen Bereich

Einschlägige wissenschaftliche Untersuchungen im deutschsprachigen Raum sind selten und in ihrer Reichweite begrenzt. Ihre Stichprobengrössen sind mit amerikanischen Dimensionen nicht zu vergleichen.

In den Jahren 2005/06 wurde im Kanton Zürich eine Untersuchung mit 51 albanischsprachigen und 29 türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern des 4. bis 6. Schuljahrs, die herkunftssprachlichen Unterricht besuchten, und 46 Kindern, die keinen herkunftssprachlichen Unterricht besuchten, durchgeführt. Gefragt wurde nach den Wirkungen des herkunftssprachlichen Unterrichts auf den Leistungsstand und die Lernfortschritte binnen eines Jahres im Albanischen bzw. Türkischen und Deutschen (Caprez-Krompàk 2010; näher vorgestellt in Kap. 15 B). Zugrunde lagen die Resultate schriftlicher Tests (C-Tests) in jeweils beiden Sprachen. Für das Albanische kann eindeutig festgestellt werden, dass die Schüler und Schülerinnen, die den herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, einen höheren Leistungsstand und raschere Lernfortschritte erzielen als diejenigen, die diesen Unterricht nicht besuchen, und dass dieser Unterschied statistisch signifikant ist. Die Ergebnisse für das Türkische stehen dazu nicht im Widerspruch, sind aber aufgrund der Stichprobenverhältnisse zu unsicher, um endgültige Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Im Deutschen zeigt sich, dass die Lernfortschritte der albanischsprachigen Schülerinnen und Schüler fast ausschliesslich von den zuvor schon erreichten Deutschkenntnissen abhängen, während der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts so gut wie keine Rolle spielt. (Bei den türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern wurde wegen der erwähnten Unsicherheit auf die Auswertung der Entwicklung im Deutschen verzichtet.) Die erste grössere Studie im deutschsprachigen Bereich kommt also zu Ergebnissen, die dem Stand der Diskussion in den USA recht ähnlich sind.

In den Jahren 2006 bis 2008 wurde in der Stadt Zürich eine Untersuchung an Kindergärten durchgeführt (Moser u. a. 2010), bei der die Lernfortschritte von 181 Kindern, die über zwei Jahre hinweg systematisch in der Erstsprache gefördert wurden, und 118 Kindern, die ausschliesslich deutschsprachige

Förderung erhielten, miteinander verglichen wurden. Die Erstsprachen der Kinder waren Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Portugiesisch, Spanisch und Tamil. Untersucht wurden die Lernfortschritte bei der phonologischen Bewusstheit, dem Wortschatz und der Buchstabenkenntnis bzw. beim ersten Lesen in der Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch. In beiden Sprachen zeigt sich, dass die Fortschritte relativ stark durch das Niveau der zuvor schon erreichten Kenntnisse bestimmt werden, während die Frage, ob erstsprachige Förderung stattgefunden hat oder nicht, keine ausschlaggebende Rolle spielt. Für den Bereich der Buchstabenkenntnis bzw. des ersten Lesens wurde jedoch ein Einfluss der erstsprachlichen Kompetenzen auf die Kompetenzen im Deutschen in mittlerer Stärke nachgewiesen. Auch diese Studie spricht also der erstsprachlichen Unterweisung eine relativ geringe Bedeutung zu. Die Autoren lassen allerdings ausdrücklich offen, ob die Quantität und die Qualität der Förderung angesichts der sprachlichen Situation der Kinder insgesamt als ausreichend angesehen werden kann, um Transfereffekte zu bewirken (a. a. O. S. 644f).

4. Eine allgemeinere Fragestellung: Zweisprachigkeit und Schulerfolg

Wenn es um die Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts geht, werden oft auch solche Publikationen herangezogen, die allgemein, d. h. ohne sich auf den Unterricht direkt zu beziehen, nach dem Zusammenhang von Zweisprachigkeit und Bildungserfolg fragen. Da die Fragestellungen eng verwandt sind, ist es auch durchaus sinnvoll, diese Argumentationen mit zu berücksichtigen.

Hier hat vor allem die Position von Esser (2006) Beachtung gefunden. Esser bezieht sich auf eine grössere US-amerikanische Untersuchung, die positive Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die Leseleistungen im Englischen ermittelt hatte. Esser bezweifelt jedoch, dass dabei der spezifisch muttersprachliche Anteil das Entscheidende sei, und kann durch eine entsprechende Neuberechnung zeigen, dass dessen Wirkung in der Tat vernachlässigbar gering ist. Er folgert daraus, dass allein die Englischkenntnisse für die schulischen Leistungen relevant sind, nicht die Kenntnisse der Muttersprache (a. a. O., S. 371–379).

Als Nachprüfung dieser Position für den deutschsprachigen Bereich kann die Untersuchung von Dollmann/Kristen (2010) angesehen werden. Diese haben in den Jahren 2004 bis 2006 in Köln mit schriftlichen Tests (C-Tests) die Deutsch- und Türkischkenntnisse von 739 türkisch-deutschen Kindern des dritten Schuljahres gemessen und diese zu den Ergebnissen eines allgemeinen Intelligenztests, eines Lesetests und eines Mathematiktests in Beziehung gesetzt. Es zeigt sich, dass die Kinder mit guten Deutschkenntnissen – unabhängig davon, ob sie auch über gute Türkischkenntnisse verfügen oder nicht – in den Tests besser abschneiden, während diejenigen mit schlechteren Deutschkenntnissen, wieder unabhängig von ihren Türkischkenntnissen, signifikant schlechtere Testleistungen erbringen. Die Autoren folgern daraus, dass zwar die Zweisprachigkeit als solche die Testleistungen nicht beeinträchtigt, dass aber für den Erfolg die Deutschkenntnisse ausschlaggebend sind und die Kenntnisse der Muttersprache keine zusätzliche Ressource darstellen.

Auf einen Zusammenhang, an den man sonst nicht gedacht hat, der aber durchaus plausibel erscheint, hat eine bundesweit repräsentative Untersuchung zu den Deutsch- und Englischkompetenzen von Neuntklässlern in Deutschland (DESI-Konsortium 2008) aufmerksam gemacht. Sie belegt eine Überlegenheit der getesteten Englischkenntnisse von Schülerinnen und Schülern, die zusätzlich zum Deutschen mit einer anderen Sprache aufgewachsen sind, gegenüber denen der einsprachig deutsch aufgewachsenen (a. a. O., S. 215–219). Das ist trotz der Einwände von Esser (2006, S. 379f) ein bemerkenswerter Zusammenhang, dem weiter nachgegangen werden sollte.

5. Potenziale und Chancen des HSU

Die bisherige weitgehende Unsicherheit der Forschung hinsichtlich möglicher positiver Wirkungen des herkunftssprachlichen Unterrichts auf das Lernen der Zweitsprache und den Schulerfolg zeigt, dass neue methodisch abgesicherte Untersuchungen mit genaueren, differenzierenden Fragestellungen erforderlich sind.

Selbst Esser, der dem herkunftssprachlichen Unterricht ausgesprochen kritisch gegenübersteht, räumt ein: «Es ist somit [d. h. beim derzeitigen Stand der Forschung, H.R.] auch nicht ausgeschlossen, dass das Ergebnis auch schon einer einzigen, dann aber tatsächlich geeigneten, Studie der Nachweis dann doch eines nennenswerten Effektes sein könnte, und sei es nur unter recht speziellen, aber benennbaren Bedingungen» (Esser 2006, S. 398). In der Forschung werden recht viele Bedingungen genannt, die hier in Betracht kommen könnten: Organisation und Qualität des Unterrichts, unterschiedliche Prestiges der Sprachen, strukturelle Distanz der Sprachen, kulturelles Klima an der Schule, sprachliches Selbstbild der Migranten u. a.

Zu einer dieser Bedingungen, der Koordination des herkunftssprachlichen Unterrichts mit dem übrigen Unterricht, liegt eine Kölner Untersuchung aus den Jahren 2006 bis 2010 vor (Reich 2011; 2015). Verfolgt wurde die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bei 66 türkisch-deutschen Grundschülern durch die Grundschulzeit hindurch; aufgrund der Stichprobenverhältnisse sind die Ergebnisse al-

lerdings nicht ohne weiteres zu verallgemeinern. Ziel der Untersuchung ist ein Vergleich der Wirksamkeit von drei Konzepten der Sprachförderung: koordinierte Alphabetisierung, Deutschförderung mit muttersprachlichem Ergänzungsunterricht und Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente. Das Konzept der koordinierten Alphabetisierung umfasst nicht nur das Lesen- und Schreiben-Lernen in zwei Sprachen, sondern eine weitergehende inhaltliche und methodische Abstimmung des Türkisch- und des Deutschunterrichts, einschliesslich Stunden der gleichzeitigen Anwesenheit zweier Lehrkräfte in der Klasse (Team-Teaching). Berichtenswerte Wirkungen zeigen sich vor allem beim Schreiben von Texten: Hier erreicht die Gruppe mit koordinierter Förderung bereits im zweiten Schuljahr im Türkischen bessere Leistungen als die beiden andern Gruppen. Im Deutschen stellen sich solche Wirkungen ansatzweise im dritten, dann aber deutlich im vierten Jahr heraus. Sie führen zu besseren Leistungen der koordiniert unterrichteten Schülerinnen und Schüler vor allem beim Textumfang und bei der Wortschatzvielfalt.

6. Fazit

Der Stand der Forschung ist nicht befriedigend. Man hat zwei Ergebnisse, über die man nicht mehr streiten muss: (1) dass herkunftssprachlicher Unterricht den Erwerb der Herkunftssprache fördert; (2) dass er keine negativen Auswirkungen auf das Deutschlernen hat. Und man hat ein Ergebnis, das so offen und unsicher ist, dass es keine Orientierung für pädagogisches Handeln bietet, dass nämlich (3) eine zweifelsfrei förderliche Auswirkung des herkunftssprachlichen Unterrichts auf das Deutschlernen und sonstige schulische Leistungen nicht nachgewiesen werden kann.

Es käme in Zukunft darauf an, mögliche Wirkungen differenzierter zu benennen und die Bedingungen zu erforschen, unter denen sie eintreten. Hier kommen zahlreiche sprachliche und kulturelle Fähigkeiten und zahlreiche gesellschaftliche, institutionelle und personelle Bedingungen in Betracht.

Das Wenige, was vorliegt, deutet darauf hin, dass die sprachenübergreifenden textuellen Fähigkeiten und die Fähigkeit des Lernens weiterer Sprachen lohnende Forschungsobjekte sein könnten und dass die Nähe bzw. Distanz des herkunftssprachlichen Unterrichts zum «normalen Betrieb» der Schule als wesentliche Einflussgrösse zu berücksichtigen wäre.

Literaturhinweise

Caprez-Krompàk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.

DESI-Konsortium (Hrsg.; 2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.

Dollmann, Jörg; Kristen, Cornelia (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinder. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010), 55. Beiheft; S. 123–146.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York: campus.

Grooms, Andrea Morris (2011): Bilingual Education in the United States. An Analysis of the Convergence of Policy, Theory and Research, Pittsburgh: University.

Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/2005; S. 236–251.

Hopf, Diether (2011): Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In: Hornberg, Sabine; Valtin, Renate (Hrsg.): Mehrsprachig keit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben; S. 12–31.

Moser, Urs; Bayer, Nicole; Tunger, Verena (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2010); S. 631–648.

Reich, Hans H. (2015): Deutschförderung, Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, Koordinierte Alphabetisierung – Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. Eine Untersuchung mit türkisch-deutschen Grundschülern und Grundschülerinnen in Köln. In: Rosenberg, Peter / Schroeder, Christoph (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin: de Gruyter (erscheint voraussichtlich im Herbst/Winter 2015).

Reich, Hans H. (2011): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht. Köln: Bezirksregierung.

Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (= AKI-Forschungsbilanz 2). Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.

15B Praxisteil

Vorbemerkung

Anstelle von Beiträgen aus der Praxis des herkunftssprachlichen Unterrichts selbst bildet den Praxisteil des vorliegenden Kapitels der Bericht über ein konkretes Forschungsprojekt zum HSU in der deutschsprachigen Schweiz.

Herkunftssprachlicher Unterricht im Rampenlicht. Ergebnisse des Forschungsprojekts «Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext»

Edina Krompàk

Der herkunftssprachliche Unterricht, oder wie er in der Schweiz genannt wird, der Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) steht des Öfteren im Zentrum bildungspolitischer Diskussionen. Auf der einen Seite wird das Angebot des HSK-Unterrichts von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen (EDK) ausdrücklich empfohlen und Finanzhilfen durch den Artikel 16 des Sprachengesetzes der Schweiz für «die Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache» ermöglicht. Auf der anderen Seite unterliegt die institutionelle Förderung der Erstsprache einem stetigen Legitimationsdruck (Krompàk, 2014; vgl. hierzu auch Reich Kap. 15 A). Der Hauptlegitimationsdruck gründet auf der Annahme, dass die Förderung der Erstsprache die Entwicklung der Zweitsprache begünstige. Hinter dieser Annahme verbirgt sich die Interdependenz-Hypothese von Cummins (1981), die immer wieder als Ausgangslage von empirischen Wirkungsstudien über die Erst- und Zweitsprache eingesetzt wird.

Theoretische Grundlagen des Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt «Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext» (Caprez-Krompàk, 2010) setzte sich zum Ziel, die kaum untersuchten HSK-Kurse (Im Weiteren HSU genannt) in der deutschsprachigen Schweiz zu erforschen sowie Erkenntnisse zur Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund zu gewinnen. Im Mittelpunkt der Studie standen folgende Fragen: Wie wirkt sich der Besuch des HSU auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache aus? Welche Bedingungen kennzeichnen die schweizerischen HSK-Kurse? Den theoretischen Hintergrund der Studie bildeten die Erkenntnisse über den schulischen Misserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie die Interdependenz-Hypothese von Cummins (1981). Diese besagt im Kern, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Erst- und der Zweitsprache besteht. Im Originalzitat werden zwei wichtige Voraussetzungen der Interdependenz, wie die gleichmässige Förderung beider Sprachen und die adäquate Motivation formuliert, welche die empirische Überprüfung der Hypothese erschweren. Im Zusammenhang mit der Hypothese wird behauptet, dass ein anspruchsvolles Niveau in der Zweitsprache nur dann zu erreichen sei, wenn die Erstsprache entsprechend gut entwickelt ist. Diese Annahme wird von der Schwellenniveau-Hypothese von Cummins (1984) abgeleitet*). Die Schwellenniveau-Hypothese, welche später vom Autor selbst kritisch in Frage gestellt wurde (Cummins, 2000), entspricht nicht mehr den Erkenntnissen der neueren Sprachforschung. Im Gegensatz zur Schwellenniveau-Hypothese wird die Sprachentwicklung nicht als Stufenmodell, sondern als ein sich dynamisch entwickelndes Modell (Herdina & Jessner, 2000) betrachtet. Mit dem Konzept von Translanguaging (Garcìa, 2009) wird zudem auch die dynamische Entwicklung der Sprachen hervorgehoben und darauf hingewiesen, dass bei zwei- und mehrsprachigen Individuen keine klaren Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen existieren.

*) Bei der Schwellenniveau-Hypothese nach Cummins (1984) wird davon ausgegangen, dass die Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache auf drei Schwellenniveaus abläuft. Unterhalb der untersten Schwelle befindet sich der Semilingualismus (Halbsprachigkeit), der auf niedrige Sprachkompetenzen hindeutet und zu negativen kognitiven Auswirkungen führt. Weder positive noch negative Auswirkungen zeigt der dominante Bilingualismus, in dem eine der beiden Sprachen auf hohem Niveau beherrscht wird. Beim additiven Bilingualismus handelt es sich um hohe Sprachkompetenzen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache. Dieses oberste Schwellenniveau hat positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung (Caprez-Krompàk, 2010).

Zentrale Erkenntnisse der Studie

Um ein differenziertes Bild des HSK-Unterrichts (HSU) zu erhalten, wurde ein Forschungsdesign für die Studie gewählt, das verschiedene Felder wie Ebene des Individuums, Ebene des Elternhauses und Ebene der Schule berücksichtigte.

Im Bereich Ebene des Individuums wurden albanisch- und türkischsprechende Schüler/innen des vierten und fünften Schuljahrs zu zwei Zeitpunkten mit dem C-Test in der Erst- und Zweitsprache getestet. Zum ersten Erhebungszeitpunkt bestand die Gruppe mit HSU aus 126 Schüler/innen und die Gruppe ohne HSU aus 55 Schüler/innen. An der zweiten Erhebung nahmen 80 Kinder mit und 46 Kinder ohne HSU teil. Als Kontrollvariablen wurden die Motivation für das Sprachenlernen, der sozioökonomische Status der Eltern, ihre sprachliche und kulturelle Einstellung sowie ihre Unterstützung beim Sprachenlernen in die Analyse einbezogen. Die zentrale Erkenntnis der Längsschnittstudie bestand darin, dass der Besuch des HSU unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Erstsprache (Albanisch) ausübt (aufgrund der gesunkenen Teilnehmerzahl in der Kontrollgruppe der türkischsprechenden Kinder ohne HSU musste auf die Analyse der türkischen C-Tests verzichtet werden).

Der Besuch des HSU sowie die elterliche Unterstützung beeinflussen die Entwicklung der albanischen Sprache bei den untersuchten Personen positiv. Bei der Entwicklung der Zweitsprache Deutsch zeigte sich eine parallele Entwicklung beider Gruppen, wobei die Kinder mit HSU zu beiden Erhebungszeitpunkten signifikant bessere Resultate erreichten als die Kinder ohne HSU. Dieser Unterschied konnte jedoch nicht mit der positiven Wirkung des HSU erklärt werden. Die Kontrollvariablen wie sozioökonomischer Status der Eltern und Motivation übten keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen im Deutschen aus. Die sprachlichen Leistungen im Deutschen zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden ausschliesslich durch die sprachlichen Leistungen zum ersten Erhebungszeitpunkt erklärt.

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass die institutionalisierte Förderung der Erstsprache, obwohl sie nur einmal pro Woche stattfindet, einen positiven Einfluss auf die Erstsprache ausübt und die Förderung der Zweitsprache nicht beeinträchtigt. Die Befunde zeigen sogar eine tendenziell positive Wirkung auf die allgemeine Sprachkompetenz, wovon auch die Zweitsprache (Deutsch) profitiert.

Aufgrund der Ergebnisse der quantitativen Analyse von 111 Elternfragebögen auf der Ebene des Elternhauses wurde deutlich, dass die elterliche Unterstützung bei der Sprachentwicklung eine wichtige, jedoch keine allein entscheidende Rolle spielt. Es zeigte sich ein unterschiedliches Muster in der Förderung der Erstsprache: Während die Mütter mit ihren Kindern deutlich häufiger in der Erstsprache kommunizierten, zeichnete sich der Sprachgebrauch zwischen Vater und Kind durch Sprachwechsel (code-switching) aus (vgl. hierzu auch Schader 2006). Die Analyse der qualitativen Daten unterstrich die Bedeutung der elterlichen Einstellung für die Sprachförderung. Diejenigen Eltern, deren Kinder den HSU besuchten, hoben die Bedeutung der Förderung der Erstsprache, der Mehrsprachigkeit und der Wissensvermittlung über das Herkunftsland der Eltern sowie der Integration in die Schweizer Gesellschaft hervor.

Auf der Ebene der Schule zeigten die zentralen Ergebnisse der quantitativen Befragung von 338 HSU-Lehrpersonen in der Deutschschweiz die fehlende Integration des HSU in den regulären Unterricht und die damit zusammenhängende kaum vorhandene Zusammenarbeit mit den Schweizer Lehrpersonen sowie die Unsicherheit bezüglich der Finanzierung der HSU-Kurse. Einerseits erfolgt die Finanzierung dieser Kurse durch die Eltern, andererseits durch die Konsulate und Botschaften und in einigen Fällen durch die Kantone bzw. die Stadt (vgl. hierzu Kap. 1 A.3 in diesem Band). Dementsprechend ergeben sich grosse Unterschiede bei den Löhnen sowie unsichere Anstellungsbedingungen.

Ein weiteres Ergebnis deutete auf die Defizite in der Aus- und Weiterbildung von HSK-Lehrpersonen hin (vgl. Kap. 14). Obwohl die Mehrheit der Befragten eine tertiäre Ausbildung im Heimatland absolviert hat, verfügen nur knapp 50% über eine Ausbildung als Sprachlehrperson. Die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten wird durch die Finanzierung (in vielen Fällen müssen die HSU-Lehrpersonen selber die Kosten übernehmen) und die Arbeitszeiten erschwert. In Bezug auf die Förderung der Zweisprachigkeit stellte sich ein einseitiges Bild dar: Das Hauptziel der befragten HSU-Lehrpersonen bestand ausschliesslich in der Förderung der Erstsprache und in der Vermittlung von Kenntnissen über das jeweilige Herkunftsland.

Resümee und Ausblick

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass die Interdependenz-Hypothese einen wichtigen Beitrag zur differenzierten Wahrnehmung der Sprachkompetenzen von zweisprachigen Kindern geleistet hat. Allerdings eignet sich die Hypothese nicht für die Legitimation des HSU. Einerseits ist die empirische Überprüfbarkeit der Hypothese durch die formulierten Bedingungen erschwert, andererseits sollte die Argumentation für die Förderung der Erstsprachen eine andere Richtung nehmen, welche die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Normalität anerkennt und diese dementsprechend (auch unabhängig von einer zu erwartenden Wirkung auf die Zweitsprache) fördert und wertschätzt.

Es wäre wünschenswert, wenn die institutionelle Förderung der Erstsprachen durch den HSU in den Bereichen Integration sowie Aus- und Weiterbildung der HSU-Lehrpersonen ausgebaut und optimiert würde. Darüber hinaus sollte die Thematik Zwei- und Mehrsprachigkeit bzw. Translanguaging (Garcìa, 2009) eine gewichtige Rolle in Bezug auf die Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bekommen. Weiterhin besteht Forschungsbedarf hinsichtlich der vielfältigen sprachlichen Praktiken von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen sowohl in der Familie als auch in den Bildungsinstitutionen. Die Sprachenvielfalt des 21. Jahrhunderts könnte und sollte unter Berücksichtigung der oben erwähnten Massnahmen auch im Bildungssystem für alle Beteiligten vermehrt als wichtige Ressource sicht- und erlebbar werden.

Literaturhinweise

Caprez-Krompàk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.

Caprez-Krompàk, Edina (2011): Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? In: vpod bildungspolitik, 174, S. 9–11.

Cummins, Jim (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (ed.): Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework (pp. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, Jim (1984): Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Garcìa, Ofelia (2009): Bilingual Education in the 21th Century: A Global Perspective. West-Sussex: Wiley-Blackwell.

Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2000): The Dynamics of Third Language Acquisition. In: J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), English in Europe. The Acquisition of a Third Language Clevedon: Multilingual Matters; s. 84–98.

Krompàk, Edina (2014): Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff im Wandel. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag (im Druck).

Schader, Basil (Hrsg.; 2006): Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen. Zürich: Pestalozzianum.

15C Impulse für die Reflexion, Diskussion und Vertiefung

1. Wo sehen Sie selbst – unabhängig von allen Forschungsergebnissen – die positiven Effekte des HSU (d.h. Ihres Unterrichts!) auf Ihre Schülerinnen und Schüler? Formulieren, begründen und diskutieren Sie bitte einige diesbezügliche Punkte!

2. In welcher Hinsicht sind Sie sich nicht so sicher hinsichtlich der Wirksamkeit und des Nutzens des HSU (bzw. Ihres Unterrichts) dort, wo Sie ihn erteilen? Warum? Formulieren, begründen und diskutieren Sie bitte auch diese Punkte!

3. Schauen Sie bitte das Kapitel 15 A.2, «Forschungen in den USA» nochmals durch: Wie beurteilen Sie selbst den Effekt des HSU auf die Beherrschung der Erst- oder Muttersprache Ihrer Schüler/innen?

4. Schauen Sie bitte das Kapitel 15 A.2, «Forschungen in den USA» nochmals durch: Welche Effekte sehen Sie zwischen HSU-Besuch und Erfolg im Schulsystem des Einwanderungslandes? Gehen diese Effekte Ihrer Ansicht nach vor allem auf den HSU-Besuch zurück oder hängen sie damit zusammen, dass der HSU vor allem von Kindern aus bildungsnäheren Familien besucht wird (d.h. von Kindern, die ohnehin gute Perspektiven in der Schule haben)?

5. In Kap. 15 A.4 wird die Position von Hartmut Esser kritisch referiert. Sie besagt, dass die Kenntnisse in der Erst- oder Muttersprache für den Schulerfolg in der Migration keine Rolle spielen; entscheidend sei die Kompetenz in der Sprache des Einwanderungslandes. Was meinen Sie dazu? Was wäre der These von Esser entgegenzustellen oder inwiefern müsste sie ergänzt werden?

6. Aus Kap. 15 A.5 geht hervor, dass eine bessere Koordination von HSU und regulärem Unterricht sehr zu begrüssen wäre, auch was die Leistungen der HSU-Schüler/innen betrifft. Haben Sie selbst diesbezügliche Erfahrungen, und/oder wo liegen Ihre diesbezüglichen Wünsche und Hoffnungen?

7. In Kap. 15 B stellt Edina Krompàk die zentralen Erkenntnisse ihres Forschungsprojekts zum HSU in der Deutschschweiz und einen Ausblick dar. Wie weit decken sich diese Erkenntnisse und Perspektiven mit den Ihrigen? Wo gibt es Unterschiede, die mit der spezifischen Situation im Land zusammenhängen könnten, in dem Sie gegenwärtig wohnen und unterrichten?

8. Bezogen auf das Thema dieses Kapitels – Untersuchungen zur Wirksamkeit des HSU, Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf –: Was wäre Ihrer Ansicht nach wichtig für die vertiefte Untersuchung und Erforschung im Land, wo Sie leben und arbeiten, bezogen auf den HSU, seine Wirksamkeit und die Möglichkeiten, diese Wirksamkeit zu verbessern?

16 Zum Schluss: Optimaler HSU-Unterricht als Teil einer neuen Kultur der Sprachbildung – eine Zukunftsvision

Ingrid Gogolin

Vorbemerkung

In den Beiträgen zu diesem Handbuch werden an vielen Stellen und auf die verschiedensten Weisen Argumente und Beispiele für einen guten herkunftssprachlichen Unterricht vorgestellt. Diese betreffen einerseits Rahmenbedingungen guten Unterrichts, also etwa seine Verortung im Bildungssystem, die materielle Ausstattung oder die Qualifikation der Unterrichtenden. Sie betreffen zum anderen Inhalte und Prozessmerkmale des Unterrichts, also Prinzipien guter Unterrichtsgestaltung. Wenn an all diesen Stellen die guten Ideen realisiert werden könnten, die in diesem Handbuch zusammengetragen wurden, so wäre das Ergebnis mit hoher Wahrscheinlichkeit ein optimaler herkunftssprachlicher Unterricht:

Es würde sich um einen Unterricht handeln, der seinen selbstverständlichen Platz im Bildungssystem einnimmt und der zum Erreichen allseits anerkannter Bildungsziele beiträgt. Das in diesem Unterricht Gelernte besässe allgemeinen Bildungswert. Die unterrichtenden Personen wären bestens ausgebildet und weiterqualifiziert. Sie wären allen anderen Lehrpersonen formal gleichgestellt – mit gleichen Rechten, gleichen Pflichten. Da es herkunftssprachlichen Unterricht im Sinne dieses Handbuchs nur im Kontext sprachlich und kulturell heterogener Einwanderungsgesellschaften gibt, orientieren sich die Ziele des Unterrichts und die Praxis der Unterrichtenden daran, dass die Schülerinnen und Schüler an diejenigen sprachlichen Fähigkeiten herangeführt werden, die sie für ein selbstbestimmtes und verantwortliches, gutes Leben in ihrer sprachlich komplexen, heterogenen und rasch sich wandelnden Umwelt benötigen. Hier reiht sich der herkunftssprachliche Unterricht ein in die Reihe der Sprachunterrichte, die in einem Bildungssystem angeboten werden – er ist genuiner, gleichberechtigter, aber auch dem gleichen allgemeinen Ziel verpflichteter Unterricht. Und er wird nach den Prinzipien «gut gemacht», die Andreas und Tuyet Helmke in Kapitel 3 dieses Handbuchs beschreiben.

Einige Aspekte meines Bilds vom optimalen herkunftssprachlichen Unterricht möchte ich nachfolgend erläutern.

1. Optimaler HSU fördert die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit

Die Fragen nach der Funktion, dem Stellenwert und der Gestalt des optimalen herkunftssprachlichen Unterrichts sind nur im grösseren Rahmen von Überlegungen darüber zu beantworten, auf welche gesellschaftlichen, ökonomischen, technischen und kulturellen Herausforderungen die Schule und ausserschulische Bildungsangebote im 21. Jahrhundert treffen – denn schliesslich gehört es zu den Kernaufgaben (nicht nur) schulischer Bildung, Kindern und Jugendlichen Zugang zu den Fähigkeiten zu verschaffen, die sie benötigen, um ihr Leben unter den Bedingungen der absehbaren Zukunft selbstbestimmt und verantwortlich führen zu können. Globalisierung, internationale Mobilität und Migration sind bedeutende Herausforderungen der Gegenwart und der vorhersehbaren Zukunft, denen sich Bildungssysteme stellen müssen. Diese Entwicklungen sind nicht mehr rückgängig zu machen – im Gegenteil: Es ist damit zu rechnen, dass sie sich noch verstärken. Folgen dieser Entwicklungen sind wachsende soziale und ökonomische, sprachliche und kulturelle Heterogenität in der alltäglichen Umgebung der Menschen – beinahe überall auf der Welt. Zu den Fähigkeiten, an die Bildungssysteme im 21. Jahrhundert heranführen müssen, um unter diesen Bedingungen Verständigung und Teilhabe zu ermöglichen, gehört diejenige zur «global communication» (Griffin et al. 2012). Übersetzen kann man das in: Die Kompetenz, sich in Konstellationen der Sprachverschiedenheit, oft auch der sprachlichen Ungewissheit kompetent verhalten zu können – oder, kurz gefasst: die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit.

Die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit besteht im – mehr oder weniger weitgehenden – Verfügen über mehr als eine Sprache. Zugleich aber besteht sie darin, dass man sich in Situationen von Sprachverschiedenheit zu verständigen weiss. Zur Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit gehören also sprachliche Sensibilität und Flexibilität und die Kompetenz, sich Mittel zur Verständigung auch dann zu verschaffen, wenn man die Sprache(n) selber nicht oder nur rudimentär beherrscht, in der (oder denen) gerade kommuniziert wird.

Es ist absehbar, dass Konstellationen der Mehrsprachigkeit in Zukunft zunehmend den sprachlichen Alltag bestimmen werden. Dies gilt insbesondere für städtische Regionen. Über die sprachliche Zusammensetzung der Bevölkerungen in den europäischen Ländern wissen wir wenig Gesichertes, denn es gibt kaum zuverlässige Daten darüber. Anders als in einigen «klassischen» Einwanderungsländern (wie z. B. den USA, Kanada oder Australien) werden in Europa keine entsprechenden Sprachstatistiken geführt. Einzelne Untersuchungen zeigen aber, dass das Mit- und Nebeneinander von verschiedenen Sprachen in europäischen Grossstädten sich kaum mehr von dem unterscheidet, das traditionell in den klassischen Einwanderungsländern anzutreffen ist (Gogolin 2010). Es können leicht mehrere hundert Sprachen sein, in denen die Menschen einer Grossstadt leben.

Weil es also jederzeit und allerorten sein kann, der Vielfalt und Verschiedenheit von Sprachen zu begegnen, gehört zur Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit auch ein entspanntes, gelassenes Verhältnis zu dieser sprachlichen Lage. Mehrsprachigkeit ist unsere Gegenwart und Zukunft, und je mehr wir das akzeptieren (oder im besseren Falle: gut leiden mögen), desto leichter wird es uns fallen, uns darin zurechtzufinden.

Die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit ist es, die Schulen und andere Bildungseinrichtungen den ihnen anvertrauten jungen Menschen ermöglichen müssen, damit sie die sprachlichen Anforderungen des 21. Jahrhunderts bewältigen können. Diese Herausforderung stellt sich auch Bildungseinrichtungen, die ihren Beitrag zur Sprachbildung neben dem offiziellen Schulsystem leisten. Und sie stellt sich an jeden sprachlichen Unterricht: den der allgemeinen Schul- und Unterrichtssprache ebenso wie den fremdsprachlichen Unterricht und den herkunftssprachlichen Unterricht.

Ein optimaler herkunftssprachlicher Unterricht trägt dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit erlangen.

2. Mehrsprachigkeit als Ressource

Kinder und Jugendliche, die von klein an alltäglich aktiv in zwei oder mehr Sprachen leben, bringen sehr gute Voraussetzungen dafür mit, die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit herauszubilden. Zu diesen guten Voraussetzungen gehört es, dass ein Aufwachsen in zwei oder mehr Sprachen die grundlegenden Fähigkeiten zur weiteren Sprachaneignung wunderbar trainiert. Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder sind insbesondere bei der Entwicklung von Sprachbewusstheit gegenüber einsprachig aufwachsenden im Vorteil. Sie können zum Beispiel früher als Einsprachige zwischen der Form, in der etwas gesagt wird, und dem Inhalt einer Äusserung unterscheiden. Dies ist eine besondere geistige Leistung, die durch das Heranwachsen in zwei oder mehr Sprachen unterstützt wird. Trainiert werden also kognitive Fähigkeiten, zu denen ein Wissen über Sprache und ihre Funktionsweise ebenso gehört wie die Sensibilität für Funktionen und Wirkungen von unterschiedlichen Ausdrucksweisen und die Fähigkeit, sich für die passende Ausdrucksmöglichkeit zu entscheiden, wenn mehrere zur Verfügung stehen. Solche Fähigkeiten werden metasprachliche Fähigkeiten genannt.

In wissenschaftlichen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass zwei- oder mehrsprachig heranwachsende Kinder diese Vorteile mitbringen, wenn sie in die Bildungsinstitutionen eintreten. Die vorliegenden Studien haben sich vor allem mit Kindern zwischen dem vierten und sechsten oder siebten Lebensjahr befasst (Bialystok und Poarch 2014). Für das Lernen in der Schule ist besonders bedeutsam, dass damit Möglichkeiten zum positiven Transfer einhergehen – also der Übertragung des einmal in einer Sprache erworbenen grundlegenden Wissens auf eine andere Sprache. Ein Kind muss nicht für jede Sprache immer wieder neu lernen, dass etwas Vergangenes anders geschildert wird als etwas Zukünftiges. Neu zu lernen ist nur die jeweils andere Oberfläche, in der Vergangenheit oder Zukunft in den unterschiedlichen Sprachen ausgedrückt werden.

Mehrsprachiges Aufwachsen und Leben bringen Vorteile für die geistige Entwicklung von Kindern und gute Voraussetzungen für weiteres – nicht nur sprachliches – Lernen mit sich. In jedem Sprachunterricht sollte danach gestrebt werden, diese guten Voraussetzungen aufzugreifen und zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen.

Es ist keineswegs sichergestellt, dass Kinder diese guten Voraussetzungen für das sprachliche Lernen und das Lernen überhaupt über ihre Bildungsbiographie hinweg weiterentwickeln. Vielmehr müssten sie durch den Unterricht in- oder ausserhalb der Schule darin bestärkt werden, sich dieser Fähigkeiten aktiv zu bedienen, und sie müssten eine systematische Unterstützung bei deren Ausbau erhalten. Dies erfordert

einen ressourcenorientierten Blick auf ihr mitgebrachtes zwei- oder mehrsprachiges Können und Wissen. Dass dieses Können und Wissen nicht «perfekt» ist, ist gerade im Kontext des herkunftssprachlichen Unterrichts zu erwarten. Die aus der Lebenswelt mitgebrachten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind sehr unterschiedlich ausgeprägt, je nach den Lebensumständen, unter denen sie erworben werden. Diese Heterogenität wird in verschiedenen Kapiteln dieses Handbuchs eindringlich dargestellt, und es ist nicht von der Hand zu weisen, dass sie eine Erschwernis für das Unterrichten ausmacht. Dennoch handelt es sich um das Fundament, auf dem weiteres Lernen und sprachliche Weiterentwicklung aufbauen müssen.

In einem optimalen herkunftssprachlichen Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler deshalb nicht mit Blick auf ihre Defizite betrachtet, also mit dem Hauptaugenmerk darauf, was sie nicht können oder falsch machen. Vielmehr wird auf die schon vorhandenen Fähigkeiten und Erfahrungen besonders geachtet. Das Lern-Angebot wird so gestaltet, dass die Lernenden am mitgebrachten (nicht nur herkunfts-) sprachlichen Können und Wissen andocken können und dass ihnen von da aus der Weg zum nächsten Lernschritt eröffnet wird. Dieser Grundsatz, der an die entwicklungspsychologischen Erkenntnissen von Lew Wygotski anschliesst (Wygotski 1964), erlaubt es, dass die Schülerinnen und Schüler auf ein immer festeres Fundament für ihr weiteres Lernen bauen können. Die Wertschätzung ihres Könnens und Wissens eröffnet ihnen zugleich die Möglichkeit, sich als kompetente Lernerinnen und Lerner zu erfahren – und das ist eine besonders wichtige Voraussetzung dafür, dass Lernen gelingt.

Im optimalen herkunftssprachlichen Unterricht werden die mitgebrachten sprachlichen Erfahrungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler als Ressource für das weitere Lernen genutzt, und es wird dafür gesorgt, dass sie sich als kompetente Lernende erfahren.

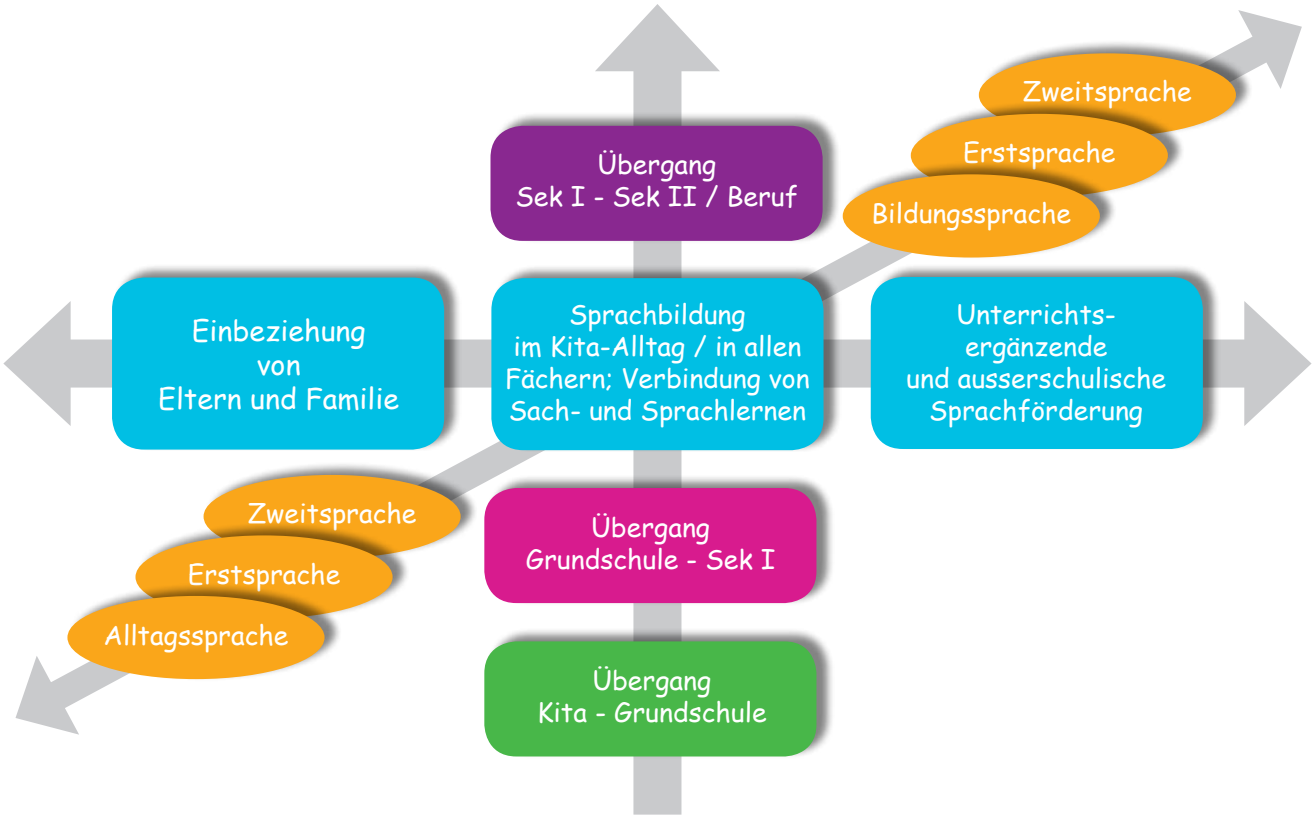
Die lebensweltlich angeeigneten metasprachlichen Fähigkeiten gehören zu den besonderen Ressourcen von Kindern oder Jugendlichen, die in zwei oder mehr Sprachen leben. Damit sie aber nicht stagnieren oder gar verkümmern, sondern möglichst weiterentwickelt werden, bedarf es der kundigen Anleitung durch den Unterricht. Dabei geht es darum zu lernen, diese Fähigkeiten zunehmend bewusst und strategisch einzusetzen – und zwar für Zwecke der Sprachaneignung ebenso wie in der alltäglichen Sprachpraxis. Die Unterstützung dieser Fähigkeiten geschieht, indem metasprachliche Praxis explizit in den Unterrichtsablauf einbezogen wird. Dabei geht es in erster Linie darum, dass die Schülerinnen und Schüler systematisch zum Vergleichen zwischen den Sprachen und Varietäten angehalten werden, in denen sie leben. Dies kann auf allen möglichen sprachlichen Ebenen passieren: auf der Ebene der Lautung, zum Beispiel der Beziehung zwischen Laut- und Schriftzeichen (zur Unterstützung von orthographischem Lernen), auf der Ebene der grammatischen Bauprinzipien der Sprachen (zur Unterstützung der morpho-syntaktischen Entwicklung), auf der Ebene der mitschwingenden Bedeutungen von Wörtern oder Ausdrucksweisen (zur Unterstützung der pragmatischen Entwicklung und metaphorischer Fähigkeiten) oder auf der Ebene der sprachenbegleitenden Mimik und der körpersprachlichen Mittel (denn auch hier sind die Bedeutungen keineswegs universell, sondern an sprachlich-kulturelle Traditionen, Gewohnheiten gebunden). Die systematische Einbeziehung sprachenvergleichenden Lernens in den herkunftssprachlichen Unterricht ist ein für diesen Unterricht spezifischer Teil der kognitiven Aktivierung, die den Kern der Lernwirksamkeit ausmacht (vgl. Helmke und Helmke in diesem Band, Kap. 3A, 2.2).

Im optimalen herkunftssprachlichen Unterricht wird sprachenvergleichendes Lernen systematisch als Mittel der kognitiven Aktivierung eingesetzt. Die Grundlage dafür ist das aus lebensweltlicher Erfahrung mitgebrachte eigene sprachliche Können und Wissen der Schülerinnen und Schüler.

3. Herkunftssprachlicher Unterricht als Element Durchgängiger Sprachbildung

Ein herkunftssprachlicher Unterricht, der daran mitwirkt, dass Schülerinnen und Schüler die sprachlichen Fähigkeiten für das 21. Jahrhundert erreichen können, ist ohne jede Frage ein offiziell und öffentlich anerkannter Teil des Bildungssystems und in dieses integriert. Diese Integration kann in durchaus unterschiedlichen organisatorischen Formen geschehen – es wird bei der Fülle der Sprachen, die potentiell durch Schülerinnen und Schüler in einem Schulhaus präsent sein können, nicht immer möglich sein, in einer einzigen Organisationsform auf den Bedarf zu reagieren. Vielmehr gilt es, kreative Möglichkeiten der Einbindung in das reguläre Schulleben zu schaffen und ihnen Legitimität zu verleihen.

Im Kontext des Modellprogramms «Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)» wurde ein Rahmenmodell entwickelt, das den Weg für eine solche Integration weisen kann: das Modell der Durchgängigen Sprachbildung (Gogolin et al. 2011a). Die Entwicklung des Modells folgte der Intention, den Weg zu einer «neuen Kultur der Sprachbildung» aufzuzeigen, mit der auf die Herausforderungen sprachlicher und kultureller Vielfalt umsichtig reagiert werden kann.



Der Begriff der Sprachbildung wurde gewählt um deutlich zu machen, dass es nicht darum gehen soll, gelegentliche und vereinzelte Massnahmen zu ergreifen, wie beispielsweise ein einzelnes Unterrichtsprojekt im Schuljahr. Vielmehr geht es darum, dass der Unterricht insgesamt sprachbildend gestaltet wird und dass ein sprachaufmerksames, förderliches Klima im gesamten Schulhaus spürbar ist. Reagiert wird damit auf die Erkenntnis, dass sprachliche Verarbeitung ein grundlegendes Element so gut wie jeden Bildungsprozesses ist. Lerngegenstände werden überwiegend sprachlich dargeboten – ganz gleich, um welchen Unterricht es sich handelt. Die Aneignung von Wissen wird überwiegend sprachlich prozessiert. Und schliesslich findet die Überprüfung und Beurteilung von Erfolgen der Aneignung ganz überwiegend sprachbasiert statt. Mit dem Modell Durchgängiger Sprachbildung wird auf diese Dimension eines jeden Bildungsprozesses aufmerksam gemacht und der Anspruch erhoben, dass der Unterricht das, was von Lernenden an sprachlichem Können und Wissen verlangt wird, auch bereitstellt.

Der Begriff der Durchgängigkeit bezieht sich auf drei Dimensionen des Modells, die in der Graphik angedeutet sind:

1. Die bildungsbiographische Dimension.

   Sie drückt aus, dass die Anforderungen an sprachliches Können und Wissen sich über die gesamte Bildungsbiographie hinweg verändern. Das sprachliche Repertoire, das erforderlich ist, um ein surrealistisches Gedicht von Orhan Veli zu durchdringen, kann im sprachlichen Anfangsunterricht nicht sinnvoll vermittelt werden – es ist vielmehr dann zur Sprache zu bringen, wenn sich die Lernenden mit dieser Aufgabe befassen.

2. Die kooperative Dimension.

   Hiermit ist darauf angespielt, dass es nicht Aufgabe «eines» Unterrichts ist, das sprachliche Wissen und Können bereitzustellen, das Kinder und Jugendliche zur Bewältigung der Bildungsanforderungen über ihre Bildungsbiographie hinweg benötigen. Vielmehr trägt jeder Unterricht auf seine spezifische, den Lerngegenständen angemessene Weise dazu bei. Je mehr Einigkeit zwischen den Beteiligten über die Wege und Ziele und ihren jeweiligen Anteil an der sprachlichen Bildung besteht, desto höher ist die Chance, dass für die Lernenden ein erfolgreicher Aneignungsprozess zu Stande kommt. Dies begründet das Postulat der Kooperation, denn wenn alle Beteiligten gemeinsam, aber arbeitsteilig zur Sprachbildung beitragen, kann ein effizienter Bildungsprozess gestaltet werden.

3. Die Sprachentwicklungsdimension.

   Hiermit ist angesprochen, dass es Aufgabe des Unterrichts ist, den Lernenden die Brücken zu bauen zwischen den aus lebensweltlicher, alltagssprachlicher Sprachpraxis mitgebrachten Erfahrungen und den sprachlichen Anforderungen, die für einen erfolgreichen Bildungsprozess bewältigt werden müssen. Lebensweltliche Sprachpraxis vollzieht sich zu grossen Teilen im Mündlichen, oft in dialektalen oder sozialen Varianten einer Sprache. Diese sind es also, die Lehrende als Bildungsvoraussetzungen für ihren Unterricht erwarten dürfen. Bildungssprachliche Anforderungen hingegen folgen zumeist den Bauprinzipien des schriftlichen Sprachgebrauchs. Die Vermittlung der Kunst des Lesens und Schreibens aber, die Eröffnung von Zugang zur Welt der Schrift, ist die explizite Aufgabe des Bildungssystems. Hierauf bezieht sich die Anforderung an Durchgängige Sprachbildung in dieser Dimension: Die Brücken zu bauen zwischen den sprachlichen Erfahrungen, die ausserhalb des Bildungssystems gemacht werden und jenen Anforderungen, die das System selbst stellt – von Alltagssprachgebrauch zur Bildungssprache; von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zu bildungssprachlicher Mehrsprachigkeit (siehe hierzu auch den Beitrag von Neugebauer und Nodari in diesem Band).

Es gibt kein Rezeptbuch dafür, das Modell der Durchgängigen Sprachbildung in die Praxis umzusetzen. Vielmehr ist es erforderlich, dass eine Anpassung an die Bedingungen erfolgt, unter denen eine Bildungseinrichtung arbeitet. Bezogen auf den herkunftssprachlichen Unterricht liegt auf der Hand, dass in einer Schulgemeinschaft, in der Kinder mit wenigen gemeinsamen Herkunftssprachen unterrichtet werden, anders gearbeitet werden muss als in Schulen, die von Kindern mit zwanzig, dreissig verschiedenen Herkunftssprachen besucht werden. Erfahrungen mit der Entwicklung von Bildungsangeboten, die auf die jeweilige Lage reagieren, wurden im Kontext des FörMig-Modellprogramms gesammelt und dokumentiert – sie können sicher nicht «nachgekocht» werden, aber hilfreiche Tipps und Hinweise bieten sie allemal (vgl. hierzu z.B. Gogolin et al. 2011b oder die vielfältigen Anregungen auf der Website www.foermig.uni-hamburg.de).

4. Beispiele für optimalen herkunftssprachlichen Unterricht

Zum Abschluss meines Beitrags sollen zwei Beispiele vorgestellt werden, in denen Muster eines optimalen herkunftssprachlichen Unterrichts nach den beschriebenen Vorstellungen erkennbar sind. Beide Beispiele entstammen der realen Praxis. Sie sind also zugleich erprobt und utopisch.

Alphabetisierung im Reissverschlussprinzip

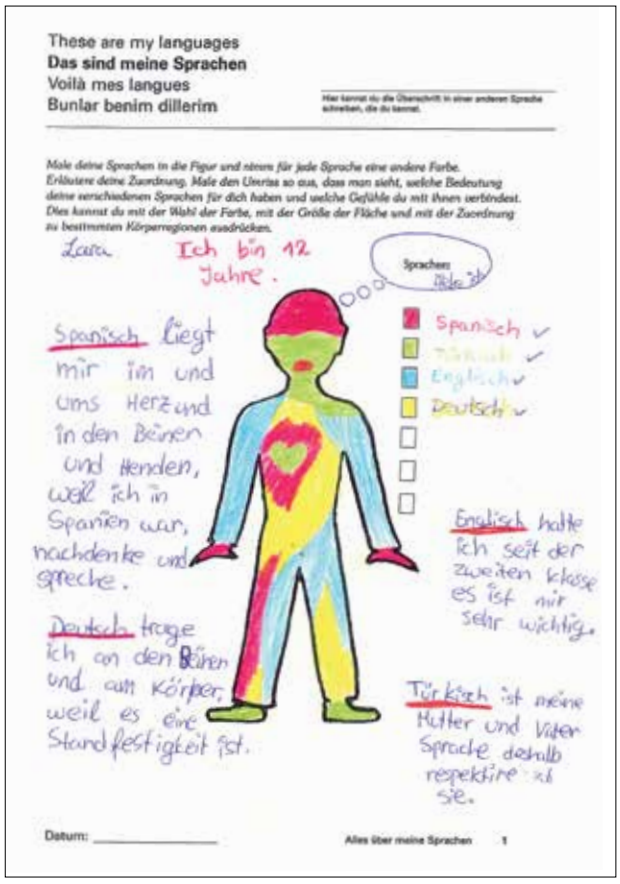
Stellen wir uns einen optimalen herkunftssprachlichen Unterricht in einer Grundschule vor. Dieser Unterricht ist Teil des schulischen Alltags – er findet also im Rahmen des regulären Curriculums statt und die Lehrkräfte haben Gelegenheit, sich miteinander abzustimmen, um die Unterrichtseinheiten der nächsten Wochen kooperativ zu gestalten. Ziel des sprachlichen Unterrichts ist die Einführung in die ersten Schriftzeichen. Zweck der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften ist es, den Kindern Transferstrategien beim Schreibenlernen zu eröffnen. Stellen wir uns vor, in der Schulgemeinschaft seien Kinder mit verschiedenen Herkunftssprachen vertreten, die in unterschiedlicher Weise transkribiert werden.

In dieser Konstellation empfiehlt es sich, nach dem Reissverschlussprinzip der Alphabetisierung und des herkunftssprachlichen Unterrichts vorzugehen, wie es im Beitrag von Hans Reich (in diesem Band) beschrieben wurde: In der für alle Kinder gemeinsamen Unterrichtssprache (für unser Beispiel: der deutschen Sprache) wird die Beziehung zwischen den jeweils zu erlernenden Laut- und Schriftzeichen zunächst eingeführt; in den verschiedenen Herkunftssprachen werden die bekannten Zeichen aufgegriffen und mit den Formen der Verschriftung in Beziehung gesetzt, die für die jeweilige Sprache angemessen sind.

Nach diesem Prinzip des Ineinandergreifens von Lernangeboten im Deutschen und in den Herkunftssprachen wird der Unterricht über die gesamte Grundschulzeit hinweg gestaltet, was sich beispielsweise darin ausdrückt, dass die Kinder einen bildungsrelevanten Basiswortschatz in beiden Sprachen vergleichend angeboten bekommen, dass sie literarischen Genres im Vergleich begegnen oder dass sie die Funktionen syntaktischer Phänomene als unterschiedliche Bauprinzipien der jeweiligen Sprache vergleichend erfahren. Auf diese Weise wird für jede der beteiligten Sprachen ein spezifischer Lernraum eröffnet, aber die kognitive Aktivierung im Unterricht vollzieht sich nach einem gemeinsamen Prinzip, das den Kindern beim Ausbau zielführender Strategien der Sprachaneignung und des Einsatzes von sprachlichen Mitteln hilft.

Herkunftssprachlicher Unterricht als Türöffner für Durchgängige Sprachbildung

Die Kinder und Jugendlichen, die den herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, besitzen das Privileg, dass sie in zwei oder mehr Sprachen leben. Ein Anliegen des herkunftssprachlichen Unterrichts sollte darin bestehen, die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden auch an diesem Privileg teilhaben zu lassen. Dies kann geschehen, indem gemeinsame Aktivitäten initiiert werden, die dabei mitwirken, die Augen für Mehrsprachigkeit und ihre Vorzüge zu öffnen. Ein Beispiel hierfür stammt aus einem Gymnasium in Sachsen – einem deutschen Bundesland mit relativ geringer Zuwanderung, das am Modellprogramm FörMig beteiligt war. An der Beispielschule selbst wird herkunftssprachlicher Unterricht in Russisch angeboten; aber es sind durchaus auch Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen dort vertreten. Die Schule präsentiert mit Stolz ihr «Mehrsprachigkeitsprofil». Eine ritualisierte Aktivität dafür ist es, dass zu jedem Schuljahresbeginn die sprachlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler erhoben werden, die in die neuen 5. Schuljahre eintreten (also die erste Klasse des Gymnasiums). Hier arbeiten die Lehrkräfte des Deutschunterrichts und des herkunftssprachlichen Unterrichts zusammen. Die Erhebung erfolgt mit Hilfe der von Ursula Neumann entworfenen «Sprachenporträts»: Umrissfiguren eines Mädchen oder eines Jungen, in die die Kinder mit Farben die Sprachen, die sie «haben», hineinzeichnen (Gogolin und Neumann 1991); vgl. die untenstehende Abbildung.



Diese Porträts dienen an unserer sächsischen Beispielschule zum einen der Fortschreibung der «Sprachenbestandsaufnahme», die die ganze Schule regelmässig für sich betreibt. Sie dienen aber zugleich als Grundlage für die Thematisierung des sprachlichen Selbstverständnisses und die Förderung der Sprachbewusstheit mit den Kindern im Unterricht. Dies kann zum Beispiel durch die gemeinsame Arbeit des herkunftssprachlichen Unterrichts, des Deutschunterrichts und des Fremdsprachenunterrichts an Sprachenportfolios geschehen, in denen die Entwicklung der Mehrsprachigkeit eines jeden Kindes festgehalten wird (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2010).

Es sind solche Brückenschläge zwischen der sprachlichen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, ihrer durch den Unterricht geförderten mehrsprachigen Entwicklung und den Beiträgen zu einer «neuen Kultur der Sprachbildung», die dazu beitragen, den herkunftssprachlichen Unterricht in der multilingualen Lebenswelt zu optimieren.

Literaturhinweise

Bialystok, Ellen; Poarch, Gregory (2014): Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. ZfE 17 (3), S. 433–446. DOI: 10.1007/s11618-014-0491-8.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hg.) (2010): Unterrichtsmaterialien und -ideen für die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Unterstützungsmaterialien zur Einführung des Europäischen Sprachenportfolios ESP (Portfolino, ESP I, ESP II). Zürich.

Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort. Mehrsprachigkeit. n: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 13 (4), S. 529–547.

Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute et al. (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster u.a.: Waxmann (FÖRMIG-Edition).

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalmann, Wiebke (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster, New York (FörMig Material).

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (1991): Sprache - Govor - Lingua - Language. Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 5 (43), S. 6–13.

Griffin, Patrick; McGaw, Barry; Care, Esther (Hg.) (2012): Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Amsterdam: Springer.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): Denken und Sprechen. Übersetzung der russischen Originalausgabe von 1934 durch Gerhard Sewekow. Berlin: Akademie-Verlag.

Die Autorinnen und Autoren der A-Teile

(Die Angaben zu den Autorinnen und Autoren der B-Teile finden sich direkt vor den betreffenden Beiträgen.)

Regina Bühlmann, dipl. Primarlehrerin und dipl. Erwachsenenbildnerin; Studien in Philosophie, Germanistik und Kunstgeschichte; wissenschaftl. Mitarbeiterin und Beauftragte für Migrationsfragen im Generalsekretariat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Publikation zum HSU-Unterricht (mit Anja Giudici): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz; EDK 2014. Zuständig für die HSU-Datenbank (siehe: http://www.edk.ch/dyn/19191.php).

Elfie Fleck, M. A., Lehramtsstudium Anglistik und Romanistik und Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Englischlehrerin an einer allgemein bildenden höheren Schule bis 1992, seit 1992 im Referat für Migration und Schule im österreichischen Bundesministerium für Bildung und Frauen tätig, zuständig für Deutsch als Zweitsprache, muttersprachlichen Unterricht, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität.

Elisabeth Furch, Prof. Dr., Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Wien und an der Universität Wien. Forscherin, Referentin und Mitarbeiterin in diversen nationalen und internationalen Projekten. Forschungsschwerpunkte Bilingualismus, Zweitspracherwerb, Sprachmethodik beim Zweitsprachenlernen, Cultural Awareness. Koordinatorin des Lehrgangs «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen lernen im Kontext von Migration».

Nuhi Gashi, M. A. Studium der albanischen Sprache und Literatur; Lehrerausbildung; Lehrer und Schuldirektor in Mramor/Kosova; HSU-Lehrer in Berlin; seit vielen Jahren im Bildungsministerium der Republik Kosova zuständig für den albanischen HSU in Europa und Übersee. Organisator der jährlichen Sommerseminare für albanische HSU-Lehrer/innen; Mitarbeiter bei den neuen Lehrmitteln des albanischen HSU und bei weiteren internationalen Kooperationsprojekten.

Anja Giudici, M. A., Doktorandin, ist wissenschaftliche Projektmitarbeiterin und Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Schul- und Sprachenpolitik. Zusammen mit Regina Bühlmann hat sie 2014 den EDK-Bericht «Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz» verfasst.

Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Dr. h.c.; Leitungsteam der «Diversity in Education Research (DivER)-Gruppe» der Universität Hamburg. Studium des Lehramts sowie der Pädagogik; Promotion und Habilitation an der Universität Hamburg; Ehrendoktorwürde der Technischen Universität Dortmund. Ko-Koordination des Landesexzellenzclusters «Linguistic Diversity Management in Urban Areas (LiMA)» der Universität Hamburg. Koordination des bundesweiten Forschungsschwerpunktprogramms «Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit».

Rolf Gollob, Prof. Dr. h.c.; Co-Leiter Zentrum für internationale Bildungsprojekte (IPE) an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Studium der Ethnologie an der Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik, interkulturelle Pädagogik, Demokratie und Menschenrechte (EDC/HRE – Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education). Seit zwei Jahrzehnten als Experte und Lehrmittelautor für den Europarat tätig (Südost- und Osteuropa).

Andreas Helmke, Prof. Dr. rer. nat., Studium der Rechtswissenschaften und Psychologie; Promotion an der Uni Konstanz; Habilitation an der LMU München; bis zur Emeritierung: Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie an der Universität Koblenz-Landau; seitdem: Universität Konstanz. Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Bildungsforschung. Berater verschiedener Kultusministerien sowie des vietnamesischen Erziehungsministeriums; Autor des Standard-Lehrbuchs «Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität» für die Lehrerausbildung.

Tuyet Helmke, Dr. phil., Universität Konstanz/AG Empirische Bildungsforschung; zuvor Lehrtätigkeit an der PH Hanoi/Vietnam. Abteilungsleiterin im Vietnamesischen Erziehungsministerium. Promotion an der Universität Potsdam; Senior Researcher in Projekten der Bildungsforschung der KMK an der Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Psychologie; Koordination der deutsch-vietnamesischen Bildungsforschung im Bereich von Schule und Hochschule. Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung, Pädagogische Diagnostik, Lehrergesundheit.

Judith Hollenweger, Prof. Dr. phil., Studium der Erziehungswissenschaften und Psychologie. Dozentin und Leiterin des Leistungsschwerpunkts «Inklusive Bildung» an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Beraterin für UNICEF und die Weltgesundheitsorganisation, Vertretung der Schweiz in der European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion, Klassifikations- und Indikatorensysteme im Bereich Bildung und Behinderung, international vergleichende Sonderpädagogik.

Edina Krompàk, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin. Studium in Ungarn und in der Schweiz; Promotion an der Universität Zürich mit dem Thema «Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung»; Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Forschungsschwerpunkte Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit sowie Sprache und Identität.

Sabina Larcher, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Prorektorin für Weiterbildung und Forschung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschung und Publikationen zu Fragen der Schul- und Professionsentwicklung.

Dora Luginbühl, Prof. lic. phil., Primarlehrerin und Erziehungswissenschaftlerin. Dozentin für Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) und daselbst stellvertretende Prorektorin Lehre. Mitglied der Fachgruppe Interkulturelle Pädagogik der COHEP und der Kommission für Bildung und Migration der EDK. Als Beauftragte für Heterogenität an der PHTG in den letzten Jahren vor allem mit dem Umgang mit kultureller Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befasst.

Xavier Monn, lic. phil., arbeitet seit 2010 im Amt für Volksschule Thurgau als Fachexperte Schulentwicklung. Zuvor unterrichtete er rund 20 Jahre als Primarlehrer im Kanton Zürich und studierte danach Pädagogik, Sonderpädagogik sowie populäre Literaturen und Medien an der Universität Zürich.

Claudia Neugebauer ist Dozentin für Deutsch als Zweitsprache und Mitglied der Forschungsgruppe «Literalität, Motivation und Lernen» an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Autorin verschiedener Lehrwerke für Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekte in Gemeinden und Stadtteilen mit hohem Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern; Video-Coachings zur Interaktion zwischen Fachpersonen und Kindern im Vorschulalter.

Claudio Nodari, Prof. Dr. phil., leitet das Institut für Interkulturelle Kommunikation (www.iik.ch) und ist Dozent für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er ist Autor von Lehrwerken und Curricula für Deutsch als Zweitsprache und Leiter von diversen Weiterbildungen und Projekten zur Sprachförderung an mehrsprachigen Schulen.

Selin Öndül, lic. phil I, Fachfrau für Integration und QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) beim Schulamt der Stadt Zürich. Erziehungswissenschaftlerin und Mathematiklehrerin; ehemalige HSU-Lehrerin. Projekte und Publikationen zur Kooperation zwischen HSU-Lehrpersonen und der Volksschule. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Begleitung und Beratung von Schulen der Stadt Zürich im Umgang mit soziokultureller Heterogenität.

Hans H. Reich, Prof. Dr. em., Germanist und Erziehungswissenschafter; ehem. Lehrstuhlinhaber am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter der Universität Koblenz-Landau, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Lehrtätigkeit in den Bereichen Interkulturelle Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache. Forschungsschwerpunkte: Bildungssituation von Migrantenschülern in europäischen Staaten, Sprachenpolitik, Didaktik der Zweisprachigkeit, zweisprachige Entwicklung von Kindern im Elementar- und Primarbereich.

Basil Schader, Prof. Dr. Dr. phil., Germanist und Albanologe, arbeitet als Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich und als Projektleiter am dortigen Zentrum International Projects in Education (IPE). Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache, interkulturelle Orientierung des Unterrichts, albanische Sprache, Kultur und Migration. Reiche Forschungs- und Publikationserfahrung auch im HSU-Bereich.

Christoph Schmid, Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Leiter des Fachbereichs Entwicklung und Berufsidentität. Forschungsschwerpunkte: langfristige Lernprozesse, grundlagentheoretische Fragen des Wissens, Lernens und Transfers, Fragen des Kompetenzaufbaus und der Expertiseentwicklung, Beurteilungskonzepte, Entwicklung von Lernfähigkeiten, Denk- und Intelligenzförderung und Verbesserung von Lernstrategien.

Markus Truniger, Leiter des Programms «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)», Bildungsdirektion Kanton Zürich; Ausbildung und Praxis als Lehrer an der Volksschule; aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind: Schulentwicklung im mehrsprachigen und multikulturellem Kontext; Entwickeln der Rahmenbedingungen unter anderem auch für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und für den herkunftssprachlichen Unterricht.

Rita Tuggener, dipl. Übersetzerin, Sprachdidaktikerin DaF; Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Leiterin des Bereichs Deutsch als Zweitsprache, tätig in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen. Langjährige Leiterin des obligatorischen Moduls «Einführung ins Zürcher Schulsystem» für künftige HSU-Lehrer/innen; Initiatorin und Leiterin weiterer Angebote der PH Zürich für Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts.

Saskia Waibel, lic.phil.I.; arbeitet als Dozentin für Deutsch und DaZ an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Co-Autorin von Sprachlehrmitteln (Englisch für die Oberstufe, Deutsch für die Primarstufe) und leitet Weiterbildungen zur Sprachförderung an mehrsprachigen Schulen und zum Medieneinsatz in Sprachfächern.

Wiltrud Weidinger, Dr.; Co-Leiterin Zentrum für internationale Bildungsprojekte (IPE) an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Studium in Pädagogik und Psychologie in Wien und New York. Arbeitsschwerpunkte: internationale Projektzusammenarbeit und Wissenstransfer mit dem Fokus auf die Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen an der Schnittstelle Schule – Beruf sowie im Bereich der Life Skills von Schülerinnen und Schülern; Allgemeine Didaktik; Umgang mit transkulturellen Differenzen.