

Förderung der interkulturellen Kompetenz im HSU

Zeliha Aktaş

Unter Mitarbeit von
Hüsniye Gökteş, Rolf Gollob,
Basil Schader, Wiltrud Weidinger

orell füssli Verlag

Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht

Didaktische Anregungen

4

Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» (HSU; in der Schweiz HSK: Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur); Didaktische Anregungen 4.

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

PH Zürich



IPE – International Projects in Education

Projektleitung: Basil Schader

Autorin: Zeliha Aktaş unter Mitarbeit von Rolf Gollob, Basil Schader, Wiltrud Weidinger (alle PH Zürich).

Redaktion seitens HSU: Hüsniye Göktaş, Zürich

Erprobungslehrer/innen: Nexhat Maloku, Zürich (HSK Albanisch)
Hüsniye Göktaş, Zürich (HSK Türkisch)
Dragana Dimitrijević, Zürich (HSK Serbisch)
Elisa Aeschmann-Ferreira und
Raquel Rocha, (HSK Portugiesisch)
Hazir Mehmeti, Wien
Rifat Hamiti, Düsseldorf

Illustrationen,
visuelles Gesamtkonzept
und Realisation: Barbara Müller, Erlenbach

Lektorat: Joni Müller, Dr. phil., Zürich

Druck: xy

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.



Lifelong
Learning
Programme

© 2015 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 Funk-sendung, 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 978-3-280-04121-5

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»	7
---	---

Einleitung

1 Die Förderung der interkulturellen Kompetenzen im HSU: Begründung und Bedeutsamkeit	8
2 Ziele und Aufbau des Hefts	8
3 Kompetenzorientierung im HSU-Unterricht	9
4 Das Lebensweltkonzept als wichtige Grundlage	9

1 Einheit 1: Kultur und Identität – Gleich und doch anders! (Zeliha Aktaş)

1.1 Das bin ich	14
1.2 Innensicht – Aussensicht	15
1.3 Ich und die anderen	18
1.4 Lasst mich fliegen	19
1.5 Eingeschlossen – ausgeschlossen	21
1.6 Das persönliche Identitätsmolekül	22
1.7 Zusammen sind wir stark	23

2 Einheit 2: Migrationsgeschichten – Die Welt in unserer Klasse (Zeliha Aktaş)

2.1 Vom Winde verweht	28
2.2 Migrationsgeschichten in meiner Klasse	29
2.3 Meine Migrationsbiografie als meine Kraftquelle	30
2.4 Meine Heimatn – Autobiografisches Erzählen	31
2.5 Früher – heute – morgen	32
2.6 Ich schreibe Geschichte!	34
2.7 Drei Ideen für Projektstage	35

3 Einheit 3: Unsere Sprachen – Wir sprechen mehr als eine Sprache! (Basil Schader)

3.1	Sprachenumrisse	40
3.2	Zwei- oder mehrsprachige Schreibprojekte	41
3.3	Sprachbiografische Themen	42
3.4	Nutzung der elektronischen Medien in verschiedenen Sprachen	43
3.5	Dialekte in unserer und anderen Sprachen	44
3.6	Korrespondenz zu interkulturellen Fragen	45
3.7	Sprachgebrauch: Verschieden je nach Kontext!	46

4 Einheit 4: Interkulturelle Kommunikation – Miteinander klarkommen (Zeliha Aktaş)

4.1	Etwas stimmt hier nicht	50
4.2	Mit Sprache den Weg zeigen	52
4.3	Aktiv zuhören	53
4.4	Zu Besuch	55
4.5	Wie gehe ich mit kritischen Situationen um?	57
4.6	Zuschreibungen	59
4.7	Was Kommunikation hemmt	61

5 Einheit 5: Konflikte – Gemeinsam nach Lösungen suchen (Wiltrud Weidinger)

5.1	Alles okay! Wirklich?	66
5.2	Mein Nein	67
5.3	Gute Gründe für schlechte Taten?	68
5.4	So machen wir es!	68
5.5	Cool bleiben oder: Der Klügere geht weg	69

5.6	Mein Konfliktthermometer	70
5.7	In 6 Schritten das Problem lösen – Peer-Konflikte	71

6 **Einheit 6: Demokratie und Kinderrechte – Wir mischen uns ein!** (Rolf Gollob)

6.1	Ein Blumenstrauss	76
6.2	Alle anders – alle gleich	77
6.3	Wenn ich ein Zauberer/eine Zauberin wäre	78
6.4	Die Ballonfahrt	79
6.5	Rechte, Verantwortung und Regeln im Klassenzimmer	81
6.6	Das Menschenrechts-Poster	82
6.7	Minderheiten	83

Übersicht der Unterrichtsvorschläge nach Kompetenzbereichen

Beigezogene Literatur

Erläuterungen, Abkürzungen

Erstsprache: Auch Mutter- oder Familiensprache: die Sprache, welche ein Kind als erste zu Hause gelernt hat und spricht. Manche Kinder haben zwei Erstsprachen.

Schulsprache: Die in der Schule des Einwanderungslandes gesprochene Sprache. Dazu kann als Umgebungssprache noch der lokale Dialekt kommen.

Abkürzungen: S = Schüler, Schülerin
LP = Lehrperson (Lehrer, Lehrerin)

Legende

zu den Angaben zu Sozialform, Klasse und Zeitbedarf bei den Unterrichtsvorschlägen:



EA = Einzelarbeit



PA = Partnerarbeit



KG = Kleingruppe



GK = Ganze Klasse

1.–9. Kl.

Geeignet für die Klassen ... bis ... (z. B. 2.–4. Kl.). Achtung: Diese Zuordnung kann je nach Voraussetzung der einzelnen Schüler/innen variieren!

10–15 Min.

Ungefäher Zeitbedarf, z. B. 20 Min. (Approximative Angabe, muss von der Lehrperson je nach Stand und Voraussetzungen der Klasse festgelegt werden.)

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 Grundlagenband), 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.

Einleitung

1. Die Förderung der interkulturellen Kompetenzen im HSU: Begründung und Bedeutsamkeit

Kinder und Jugendliche wachsen in den Einwanderungsländern (und auch sonst vielerorts) in kulturell und sprachlich sehr heterogenen Kontexten auf. Diese Vielfalt zeigt sich vor allem im lebensweltlichen Kontext der Schule, wo es kaum mehr eine Klasse gibt, in der nicht mehrere Sprachen und Kulturen vertreten sind und wo der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht bei 30, 40, 50 oder mehr Prozent liegt. Eine Ausnahme im institutionellen Kontext der Schule stellen die Klassen des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) dar. Auch hier gibt es zwar dialektale und z. T. nationale Unterschiede (z. B. Arabischsprachige aus verschiedenen arabischen Ländern), aber trotzdem können wir von einem arabischen, türkischen, albanischen HSU sprechen.

Eine zentrale Aufgabe der Schule ist es, Kinder und Jugendliche auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. In unserem Falle heisst dies: auf das Leben in einer plurikulturellen, mehrsprachigen Gesellschaft. Diese Aufgabe gilt für den regulären Schulunterricht ebenso wie für den HSU. Dabei wird der reguläre Schulunterricht, in Übereinstimmung mit dem Lehrplan, eher Inhalte und Themen in Zusammenhang mit dem Einwanderungsland vermitteln, der HSU eher solche, die a) mit dem Herkunftsland, seiner Kultur und Sprache und b) mit dem Leben im Einwanderungsland zusammenhängen.

Beide aber müssen, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden, aktiv zum Aufbau einer Reihe von Kompetenzen beitragen, die für das Leben in plurikulturellen, mehrsprachigen Gesellschaften unerlässlich sind. Dazu zählen beispielsweise Konfliktfähigkeit und Toleranz, Interesse und Akzeptanz (statt Ablehnung) gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen und die Bereitschaft, eigene Werte, Normen und Rollenvorstellungen zu überdenken.

Für Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien kommt ein weiterer wichtiger Aspekt der interkulturellen Kompetenz dazu: die Orientierung in und zwischen der Kultur des Herkunfts- und derjenigen des Einwanderungslandes. Aus dem Spannungsfeld zwischen den Kulturen und ihren teilweise unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen können beträchtliche und der Entwicklung hinderliche Konflikte resultieren. Die HSU-Lehrer/innen können diesbezüglich umso wertvollere Beiträge liefern, als sie mit beiden kulturellen Kontexten oft besser vertraut sind als die regulären Lehrkräfte. Wie diese Beiträge des HSU in sechs verschiedenen Themenfeldern (siehe unten)

aussehen könnten, zeigen die Unterrichtsvorschläge in diesem Heft. Wenn deren Umsetzung, Anpassung und Erweiterung zu spannenden, anregenden und lehrreichen Lektionen führt, ist das Ziel des Hefts erreicht.

2. Ziele und Aufbau dieses Hefts

Die vorliegende Handreichung unterstützt die Schüler/innen und Lehrpersonen des HSU anhand exemplarischer Themen beim Aufbau interkultureller Kompetenzen. Diese sollen die Kinder und Jugendlichen befähigen, in der Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensweltbedingungen und mit dem gesellschaftlichen Kontext handlungsfähig zu werden. Die Stärkung ihrer plurikulturellen und mehrsprachigen Identität kann ihnen als wertvolle Ressource dienen, wenn es darum geht, in einer vielfältigen, oft widersprüchlichen und unsicheren Gesellschaft adäquat zu kommunizieren, Erwartungen zu artikulieren und mit konflikthafter Situationen umzugehen.

Das Heft umfasst sechs thematische Einheiten, die identisch aufgebaut sind. Jede beginnt mit einer kurzen Einleitung und umfasst sieben konkrete Unterrichtsvorschläge, die sich auf unterschiedliche Kompetenzbereiche beziehen (siehe unten; vgl. die Übersicht am Schluss des Hefts). Die Unterrichtsvorschläge sind bestimmten Schuljahren bzw. -stufen zugeordnet; fast alle lassen sich aber mit entsprechenden Anpassungen auch auf der jeweils oberen oder unteren Stufe realisieren.

Bei der Auswahl der Themen für die sechs Einheiten war die Orientierung an der tatsächlichen Um- und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ein zentrales Kriterium. Um die Schüler/innen optimal und authentisch in ihren Handlungsmöglichkeiten und in ihrer Selbstwirksamkeit zu unterstützen, wurden die Unterrichtsvorschläge so konzipiert, dass sie sowohl Konfliktpotentiale als auch Chancen und Ressourcen thematisieren und interkulturelles Lernen als Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen fördern. Immer mitgedacht und hoch erwünscht sind Kooperationen mit dem Regelunterricht oder mit anderen HSU-Gruppen.

Die sechs Einheiten präsentieren sich wie folgt (in Klammern die zentralen Förderbereiche):

-
- 1 **Kultur und Identität:** Gleich und doch anders! (*Förderung der Identitätsentwicklung*).

 - 2 **Migrationsgeschichten:** Die Welt in unserer Klasse (*Biografisches Lernen*).

 - 3 **Unsere Sprachen:** Wir sprechen mehr als eine Sprache! (*Bewusstsein für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Ressource*).

 - 4 **Interkulturelle Kommunikation** – Miteinander klarkommen (*Kommunikationsfähigkeit*).

 - 5 **Konflikte:** Gemeinsam nach Lösungen suchen (*Konflikt- und Konfliktlösekompetenz*).

 - 6 **Demokratie und Kinderrechte:** Wir mischen uns ein! (*Gerechtigkeitsverständnis, Demokratie-begriff*).
-

Viele dieser Themen nehmen Bezug auf sehr persönliche Erfahrungen, Erlebnisse und Einstellungen der Schüler/innen. Der Umgang damit im Unterricht verlangt von den Lehrer/innen Feingefühl, Diskretion und ein Klassenklima, das von Vertrauen und Akzeptanz geprägt ist. Ohne diese wichtigen Voraussetzungen ist die Gefahr gross, dass sich die Schüler/innen nicht öffnen und dass die oben geschilderten Ziele nicht oder nur teilweise erreicht werden.

3. Kompetenzorientierung im HSU-Unterricht

Auf die Kompetenzorientierung als wichtiges Prinzip der aktuellen Pädagogik gehen im Handbuch «Grundlagen und Hintergründe» die Kapitel 2, 5 und 9 ausführlich ein. Für das Thema des vorliegenden Hefts sind vor allem drei Kompetenzen von zentraler Bedeutung:

-
- a) Die *Wahrnehmungskompetenz*, hier erweitert um die *Anerkennungskompetenz*: Dabei geht es um die kognitive Entwicklung der sinnlich-emotionalen Fähigkeit, Aussenwelt und Innenwelt mit allen Sinnen wahrzunehmen, innere Bilder zu entwickeln und sich selbst als Teil von Kommunikationsprozessen wahrzunehmen. Die Lernenden werden mit ihren Gefühlswelten und Aneignungsformen ernstgenommen und anerkannt.
-

-
- b) Bei der *Reflexionskompetenz* geht es um die Entwicklung der kognitiven Fähigkeit, mit Hilfe der Sprache bzw. abstrahierender Begriffe immer grössere Zusammenhänge herzustellen, zu thematisieren und zu reflektieren.
-

- c) Bei der (kommunikativen) *Handlungskompetenz* geht es darum, Wahrgenommenes und Reflektiertes durch das kommunikative Handeln in der eigenen Lebenswelt zum Ausdruck zu bringen. Dadurch kann das Individuum auf seine Lebenswelt einwirken und neue Formen des Ausdrucks und neue Perspektiven des Handelns entwickeln.
-

Nach Holzbrecher (1999/2009; siehe Literaturverzeichnis) geht es bei den interkulturellen Kompetenzen darum, die Subjektebene mit der lebensweltlichen und gesellschaftlichen Ebene zu verknüpfen, damit Kinder und Jugendliche die Erfahrung der *Selbstwirksamkeit* machen können. Erst diese vierte Kategorie ermöglicht, neue Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsmuster zu entwickeln.

4. Das Lebensweltkonzept als wichtige Grundlage

Wie wichtig es ist, dass sich Pädagogik und Schulunterricht an den realen Lebenswelten der Schüler/innen orientieren, wurde im Handbuch «Grundlagen und Hintergründe» mehrfach ausgeführt; vgl. vor allem Kap. 5.4 und 2.3. Selbstverständlich spielt die Lebensweltorientierung auch und gerade mit Blick auf Interkulturalität und interkulturelle Kompetenzen eine zentrale Rolle. Dies betrifft übrigens auch die sprachlichen Aspekte der plurikulturellen Gesellschaft: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit – das Leben in, mit und zwischen verschiedenen Sprachen – ist eine gelebte Realität, die thematisiert und wertgeschätzt werden soll (vgl. speziell hierzu die Einheit 3 «Unsere Sprachen»).

Das HSU-Kind als Subjekt seiner Lebenswelt ist immer auch Mitglied einer Gesellschaft. Als solches bewegt es sich auf einer Subjekt-, Lebenswelt- und Gesellschaftsebene. Mit diesen Ebenen verbinden sich vielfache interkulturelle Überschneidungs- und Interaktionssituationen. Diese erfordern interkulturelles Lernen, Auseinandersetzung mit Identitätsprozessen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Zugleich ermöglichen sie, dass sich Menschen als handlungsfähige und selbstwirksame Subjekte erfahren. Der folgende Abschnitt erläutert dieses wichtige Prinzip näher.

Subjekt- und Lebensweltorientierung

Kinder und Jugendliche bewegen sich in verschiedenen Kontexten: Familie, Volksschule, Freizeit, Verwandtschaft, Nachbarschaft, Peergruppe (Freundeskreis) usw. Jeder dieser sozialen Kontexte stellt eine kleine Lebenswelt mit eigenen Werten und Normen dar; ihre Gesamtheit macht die Lebenswelt des Individuums aus. Lebensweltorientierung als pädagogisches Prinzip bedeutet die Orientierung am Kind als Subjekt im Hier und Jetzt mit seinem Vorwissen, seinen Einstellungen, verschiedenen Rollen und inneren Bildern.

Damit Kinder sich selbst als handlungsfähige und selbstwirksame Subjekte wahrnehmen und Verantwortung für sich und die Gestaltung ihrer Lebenswelt übernehmen können, müssen sie sich mit ihrer Identität und mit Selbst- und Fremdbildern auseinandersetzen. Dabei müssen sie Sensibilität für Selbst- und Fremdwahrnehmungen und für die Auseinandersetzung mit inneren Widerständen und äusseren Herausforderungen entwickeln. Lebensweltorientierung bedeutet auch, dass Kinder und Jugendliche als Akteure in ihrem unmittelbaren Umfeld Erfahrungen machen, die auf ihre zeitlich, räumlich und sozial strukturierten Lebenswelten zurückzuführen sind. In der Arbeit mit HSU-Schüler/innen ist dabei mit mindestens zweierlei kulturellen und ethnischen Hintergründen zu rechnen: solchen im Hier und solchen im Dort. Erstere liegen räumlich in aktueller Reichweite, im Einwanderungsland. Die Lebenswelten im Herkunftsland liegen in einer potentiellen Reichweite, weil für die Schüler/innen die Sicherheit besteht, auch dort – z. B. in der dortigen Verwandtschaft – Erfahrungen machen zu können, auf die sie als Ressource zurückgreifen können.

Neben der räumlichen hat das Lebensweltkonzept auch eine zeitliche Dimension. Zu unterscheiden sind hier a) die subjektiven, momentan erlebten Wahrnehmungen und Erfahrungen und b) die soziale Einbettung in grössere, historisch gewachsene gesellschaftliche Strukturen. Ein lebensweltlich orientierter Unterricht knüpft an beide Dimensionen an und orientiert sich dabei am Prinzip des biografischen Lernens. Er nimmt ernst, dass die in der Gegenwart erlebte Selbstwirksamkeit dem Individuum Perspektiven eröffnet, um auch in der Zukunft handlungsfähig zu bleiben und seine Identitätsentwürfe zu realisieren. Da die Lebenswelten zugleich historisch gewachsene Zonen darstellen, beinhalten sie auch vergangenheitsbezogene biografische Migrationserfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen. Diese können das Kind in seiner Selbstwirksamkeit unterstützen, indem sie ihm seine früheren Erfahrungen als wichtige Ressource bewusst machen.

Zur räumlichen und zeitlichen kommt im Lebensweltkonzept als drittes die soziale Dimension. Durch sie ist das Kind in jeder sozialen Lebenswelt in ein Interaktionssystem eingebettet, das ihm ermöglicht, die Wirklichkeit zu interpretieren und sich in ihr jeweils adäquat zu verhalten. In jeder sozialen Lebenswelt verfügt das Kind über einen unterschiedlichen Wissensvorrat, unterschiedliche Deutungsmuster und oft auch über spezifische Sprachansätze, auf die es in Handlungs- und Interaktionssituationen zurückgreift. Türkischstämmige HSU Schüler/innen in der Schweiz verfügen in diesem Sinne z. B. nicht bloss über eine (vermeintlich homogene) türkische und schweizerische Kultur, sondern über eine Familienkultur, eine Schulkultur, eine spezifisch türkisch-schweizerische Migrations-, Sprach- und Peerkultur, eine Freizeitkultur, eine Esskultur, eine Musikkultur usw. Die unterschiedlichen Werte und Normen, die in diesen einzelnen sozialen Lebenswelten gelten, stehen teilweise im Widerspruch zueinander und relativieren sich. Oft ergeben sich aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Lebenswelten mit unterschiedlichen Deutungs- und Handlungsmustern auch Spannungen. Klassisch sind z. B. die Konflikte, die daraus resultieren, dass sich Eltern noch stark am Wertesystem des Herkunftslands orientieren, ihre Kinder aber Normen vertreten, die sie von ihren Kamerad/innen im Einwanderungsland her kennengelernt haben.

Der HSU kann und soll hier eine wichtige Vermittlerrolle einnehmen. Dies kann er dadurch leisten, dass er sich am Prinzip der Interkulturalität orientiert und die verschiedenen Lebenswelten der Schüler/innen wie auch die Orientierung in und zwischen diesen ernst nimmt und thematisiert. Hierdurch können neue Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven entwickelt werden und können die Kinder und Jugendlichen in ihrer Identität und Rolle als Gestalter/innen ihres Lebens gestärkt werden.

**Einheit 1:
Kultur und Identität –
Gleich und doch anders!**

Einleitung

Nicht nur die Volksschule, auch der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) verfolgt das Ziel, alle Schüler/innen in der Entwicklung ihrer Identität zu unterstützen. Die Entwicklung der eigenen Identität und die Auseinandersetzung mit ihr bedingen einen lebenslangen und spannungsvollen Dialog des Individuums mit sich und der Umwelt. In einem multikulturellen und mehrsprachigen Kontext sind die Schüler/innen angesichts der Pluralität der Lebenswelten, der sozioökonomisch ungleichen Lebenslagen und der unterschiedlichen Wertvorstellungen ganz besonders gefordert, wenn es darum geht, ihre Identität zu behaupten und sich als selbstwirksam zu erleben. Die HSU-Schüler/innen können sich dabei weder der Auseinandersetzung mit ihrem Minderheitenstatus und ihrer kulturellen Herkunft entziehen, noch können sie ihre kulturellen Eigenheiten verleugnen. In den ständigen Aushandlungsprozessen zwischen sich und ihrer Lebenswelt sind sie einerseits auf gesellschaftliche Anerkennung angewiesen, andererseits auf Räume und Orte der Sicherheit und Identifikation, wo sie Erfahrungen des Ausgeschlossenenseins thematisieren und sich ihrer Identität versichern können.

Der HSU kann den Schüler/innen helfen, ihre vielfältigen Erfahrungen zu reflektieren und zu verarbeiten. Er kann damit einen wichtigen Beitrag leisten, wenn es um die Entwicklung von Offenheit und Toleranz im Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule und in der Gesellschaft geht. Wenn dieser Prozess gelingt, werden die Schüler/innen unterstützt, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Solidarität zu machen und ihre persönlichen Stärken und Fähigkeiten zu entdecken. Dabei lernen sie, ihre ethnischen und mehrsprachigen Kompetenzen und Potenziale als Teil ihrer (bi-)kulturellen Identität wahrzunehmen und wertzuschätzen. Sie setzen sich mit den vielfältigen eigenen Zugehörigkeiten und kulturellen Hintergründen auseinander, machen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst und entdecken dadurch auch ihre Einzigartigkeit und Individualität. Aufgrund der Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Gruppe lernen sie ihre transnationalen Zugehörigkeiten als eine Selbstverständlichkeit der globalisierten Weltgesellschaft kennen. Zugleich unterstützt diese Anerkennung und Wertschätzung der Identitäten aller Schüler/innen mit ihren je unterschiedlichen sozialen und kulturellen Persönlichkeitsanteilen das Zusammenleben und das gemeinsame Lernen in der Klasse.

Die folgenden sieben Unterrichtsvorschläge leisten einen Beitrag zur Förderung der Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz im Rahmen des HSU. Den Ausgangspunkt bilden stets die Identitätserfahrungen, Ressourcen und Potenziale der Schüler/innen selbst. Eine wichtige Rolle spielt natürlich auch die Lehrperson mit ihren Selbst- und Fremderfahrungen, die sie als Ressource zur Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts einbringt.

Welche Teilkompetenz in welcher Einheit im Vordergrund steht, ist aus der Übersicht am Schluss des Buches ersichtlich. Die Zuordnungen zu Klassen und Stufen sind weit gefasst; die meisten Vorschläge können mit leichten Anpassungen auch auf der oberen oder unteren Stufe umgesetzt werden.

1.1 Das bin ich

Ziel

Die S lernen sich selbst anhand eines Baumsymbols besser kennen. Sie nehmen eigene Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse wahr und erfahren dadurch, wie wichtig und einzigartig sie sind. Darauf aufbauend können sie sich mit anderen vergleichen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede entdecken.

1.–6. Kl.

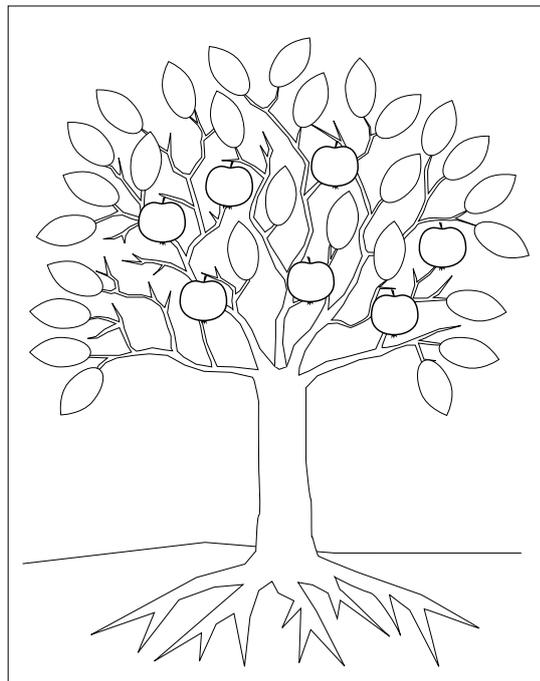
30–45 Min.



Material:
Arbeitsblatt mit Umriss
eines Baumes.

Ablauf:

- Die S erhalten ein Blatt mit dem Umriss eines Baums. Sie erfahren, dass der Baum bildlich für die eigene Person steht. Dabei entsprechen die Bestandteile des Baums den folgenden Kategorien (dies soll besprochen, an einem Beispiel veranschaulicht und an der Wandtafel festgehalten werden):
 - Wurzeln: Grundbedürfnisse. Was brauche ich zum Leben? Worin bin ich verwurzelt? (Familie, Nahrung, Wohnung usw.).
 - Äste: Fähigkeiten/Stärken. Was kann ich? Welches sind meine Stärken?
 - Blätter: Interessen/Hobbys. Was sind meine Hobbys? Wofür interessiere ich mich?
 - Blüten oder Früchte: Wünsche/Träume. Was wünsche ich mir? Welche Träume habe ich?
 - Stamm: Name/Spitzname.



- Die S schreiben bei den einzelnen Bestandteilen des Baums hin, was für sie passt. (Den ganz Kleinen hilft die LP oder ein Mitschüler). Anschließend können sie das Blatt farbig ausgestalten.
- Reflexion und Diskussion mit der ganzen Klasse: Jede/r stellt den eigenen Baum und damit zugleich seine eigene Persönlichkeit vor. Sinnvoll ist, ein paar Satzanfänge vorzugeben und an der Wandtafel festzuhalten, z. B. «Meine Fähigkeiten sind...», «Ich interessiere mich für...». Abschliessend können Gemeinsamkeiten und Unterschiede – auch geschlechts- und altersspezifische – diskutiert werden.

1.2 Innensicht – Aussensicht

Ziel

Die S machen sich Gedanken zur Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf ihre Person. Sie erkennen, dass das Selbst- und Fremdbild voneinander abweichen können und dass das Fremdbild helfen kann, mehr über uns zu erfahren und uns persönlich weiterzuentwickeln. Es wird ihnen bewusst, dass die Kenntnis des Fremdbildes ebenso wichtig ist wie jene des Selbstbildes und dass sich beide gegenseitig beeinflussen. Dadurch werden sie hinsichtlich Selbstreflexion und Kritikfähigkeit gefördert.

2.–9. Kl.

30–45 Min.



Material:
Personenumriss
(Kopiervorlagen auf den
Seiten 16 und 17).

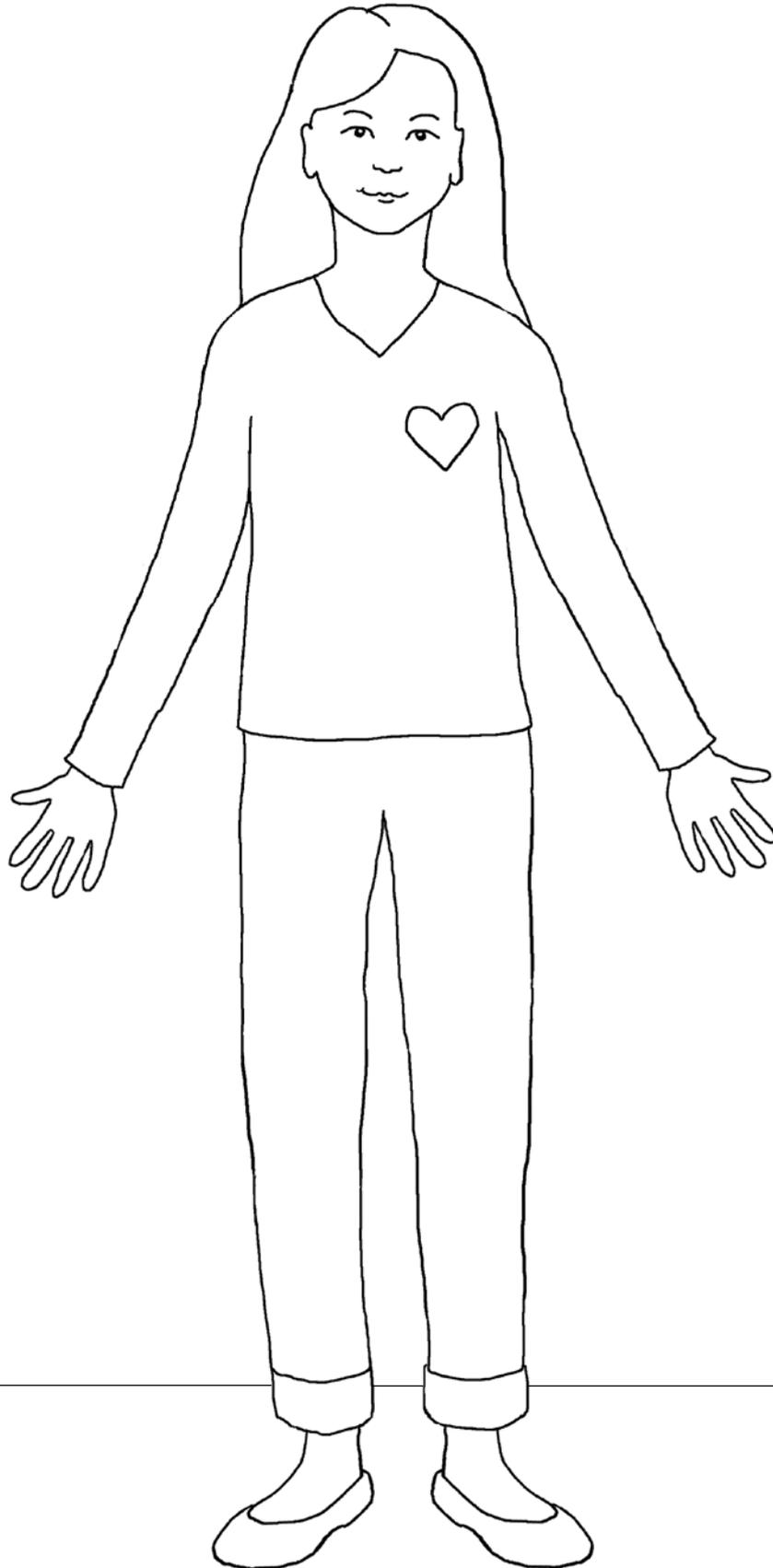
Hinweise:

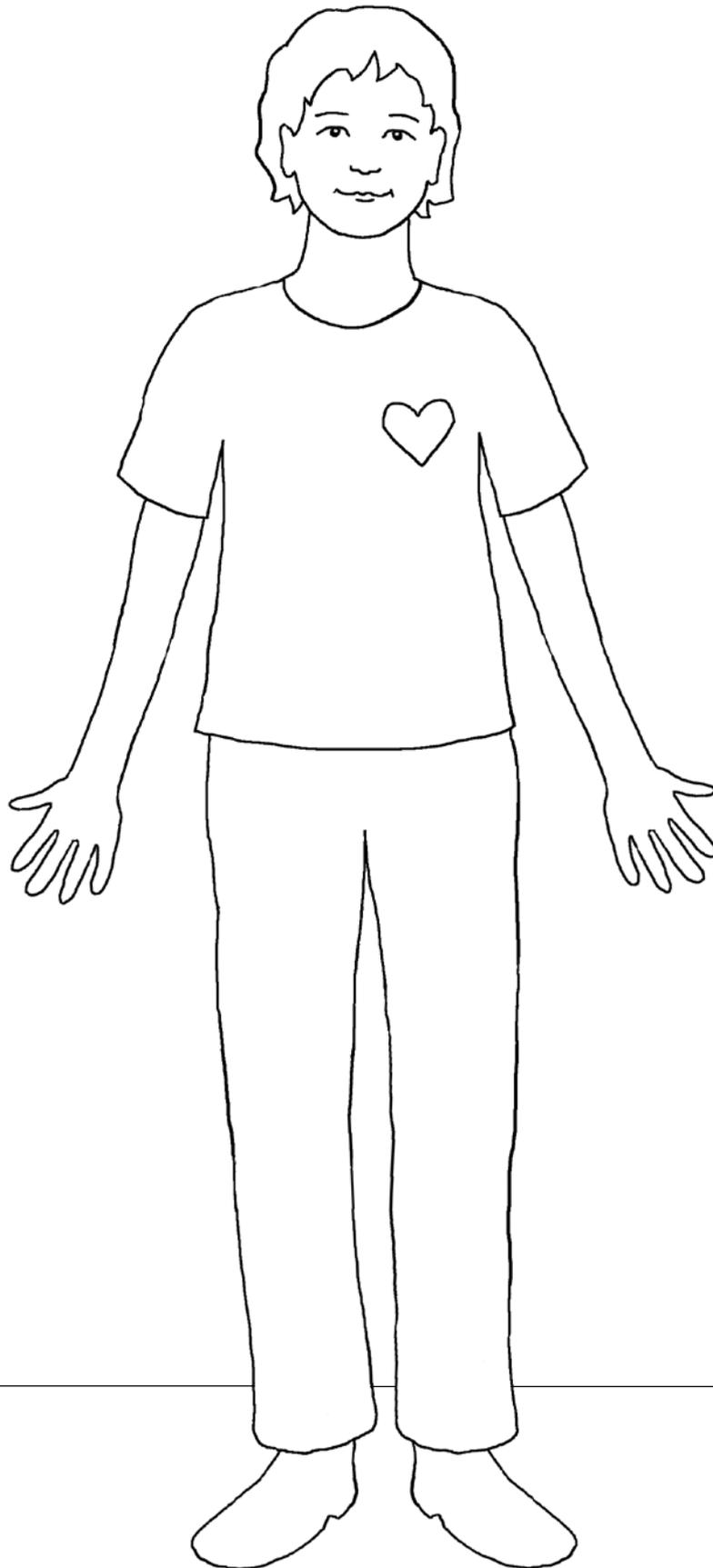
- Die Übung kann zu sehr persönlichen, vielleicht auch schmerzlichen Einsichten führen und muss von der LP behutsam begleitet werden. Die S sollen im Plenum nur so viel vorstellen, wie sie mögen; keineswegs geht es darum, dass sie sich «outen».
- Quellenverweis: Gesellschaftsspiel «Jetzt bist du dran!»; Begleitheft für Lehrerinnen (...). Demokratie-Training für Schüler/innen der Klassenstufe 5 bis 7. Link: http://www.gesichtzeigen.de/wp-content/uploads/2008/06/begleit_gesell_05.pdf.

Ablauf:

- Die S erhalten je ein Blatt mit einem Personenumriss und werden mündlich instruiert: Einzelnen sollen sie das Innere des Umrisses ausfüllen, indem sie dort Adjektive oder kurze Sätze zu sich selbst schreiben (Selbstwahrnehmung). Dabei sollen sie an Eigenschaften denken, die sie haben, an Stärken, Schwächen, Wünsche, Träume etc. Dies soll anhand einiger Beispiele konkretisiert werden. Das Ausfüllen beansprucht etwa 10 Minuten.
- Anschliessend setzen sich je zwei S zusammen und tauschen ihre Umrisse aus. Auf dem Blatt des jeweils anderen Kindes tragen sie mit Stichwörtern oder kurzen Sätzen ein, wie sie dieses erleben (Fremdwahrnehmung; Bezug zu den gleichen Punkten wie bei der Selbstwahrnehmung).
- Reflexion und Diskussion mit der ganzen Klasse: Wie stimmen Selbst- und Fremdbild überein? Was hat mich erstaunt? Was hat mich gefreut? Was habe ich gelernt oder gemerkt? Was will ich – trotz oder wegen der Fremdwahrnehmung – beibehalten, was verändern?
- Weiterer Diskussionsimpuls: Wir haben jetzt die Fremdwahrnehmung anhand der Einträge eines Mitschülers/einer Mitschülerin kennengelernt. Es gibt aber noch viele andere Leute, die mich «von aussen» wahrnehmen und beurteilen. Wer gehört alles dazu? Wie erlebe ich diese Aussensichten, welche Gefühle verbinde ich mit ihnen? (Hier geht es auch darum, die kulturelle Vielfalt im Umfeld wahrzunehmen und deren Rolle und Einfluss auf sich selbst zu reflektieren.)

Für die oberen Klassen kann die Übung ausgebaut werden (z. B. Diskussion einer verfeinerten Liste von Kategorien, auf die zu achten ist; Aussensicht von zwei Mitschüler/innen statt nur einer). Statt des Bildes mit dem Umriss könnten auch Skalen zu bestimmten Aspekten gezeichnet werden (Linien mit den Werten von 1–10 zu Aspekten wie «mein Sozialverhalten», «mein Verhalten als Schüler/in» etc.). Auf diesen Skalen werden mit unterschiedlichen Farben Kreuze für die Selbst- und Fremdwahrnehmung gesetzt. Denkbar sind auch Interviews mit verschiedenen Personen, in denen je Selbst- und Fremdwahrnehmung thematisiert werden.





1.3 Ich und die anderen

Ziel

Die Übung regt die S zum genauen Hinschauen und Nachdenken über die eigene Identität an. Sie trägt zur Stärkung der Identität, des Selbstbewusstseins und der wertschätzenden Selbstanalyse bei. Sie fördert die Wahrnehmung der eigenen Stärken und der Stärken anderer.

2.–9. Kl.

30–45 Min.



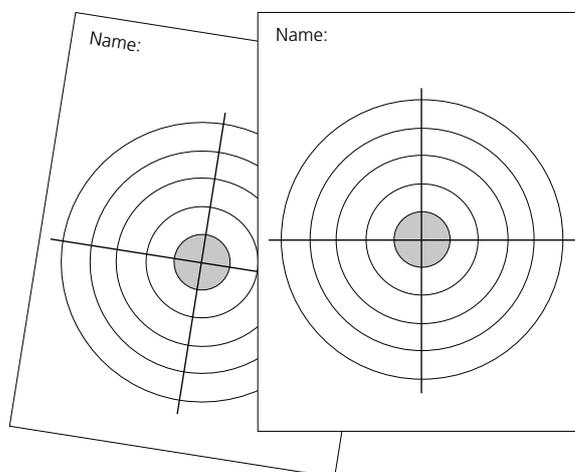
Material:
Blätter mit Zielscheibe
(zwei Blätter pro Schüler/in).

Hinweise:

- Die Selbst- und Fremdanalyse setzt ein hohes Mass an Vertrauen in der Gruppe voraus und verlangt von der LP Fingerspitzengefühl. Sinnvoll ist, vorgängig durch Beispiele veranschaulichen zu lassen, in welchen Bereichen Menschen über Stärken verfügen können (soziale Kompetenzen, schulische Stärken, charakterliche Stärken etc.). Die Übung kann auch in geschlechtsspezifischen Teams durchgeführt werden, wobei anschliessend die Stärken von Mädchen und Jungen verglichen und besprochen werden.
- Quellenverweis: Methodensammlung Lernort Stadion. Politische Bildung an Lernzentren in Fussballstadien. Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit Bundesliga Stiftung. Kapitel 3: Identität. Link: www.bosch-stiftung.de/content/.

Ablauf:

- Die S bilden Zweiergruppen. Jedes Kind erhält zwei Blätter mit je einer Zielscheibe; jedes beschriftet ein Blatt mit dem eigenen Namen und eines mit dem Namen des anderen Kindes.



- Als Erstes notieren die S auf ihrer eigenen Zielscheibe fünf persönliche Stärken. Je wichtiger sie die jeweilige Stärke einschätzen, umso näher tragen sie diese beim Mittelpunkt der Zielscheibe ein.
- Nun führen sie dieselbe Übung mit Bezug auf ihren Partner durch. Anschliessend vergleichen sie die Ergebnisse miteinander.
- Reflexion und Diskussion mit der ganzen Klasse: Wie habt ihr die Übung erlebt? Gab es grosse Unterschiede zwischen eurer eigenen Wahrnehmung und derjenigen des Partners? Was macht eigentlich eine Stärke aus? Könnt ihr selbst etwas für eure Stärken tun? Können vielleicht sogar aus Schwächen Stärken werden?
- Schwerpunkte der Auswertung sollen erstens die Vielfalt der unterschiedlichen Stärken und Potenziale sein, zweitens die Auseinandersetzung mit der Frage «Welche Schwächen wollen wir überwinden, welche Unterstützung brauchen wir dabei?».

1.4 Lasst mich fliegen!

Ziel

Die S reflektieren anhand des Symbols «Winddrachen» ihre eigene kulturelle Identität mit all ihren Zugehörigkeiten und Rollen. Sie erkennen, dass sie nicht einfach zwischen zwei Kulturen bzw. Ländern stehen, sondern dass sie über wertvolle transnationale und bikulturelle Potenziale und Zugehörigkeiten verfügen.

4.–9. Kl.

ca. 2 Lektionen



Material:

Arbeitsblatt Winddrachen mit Erklärungen; ausgeschnittener doppelseitiger Winddrachen als Beispiel; Papierstreifen für den Schwanz; Schnur und Farbstifte.

Hinweis:

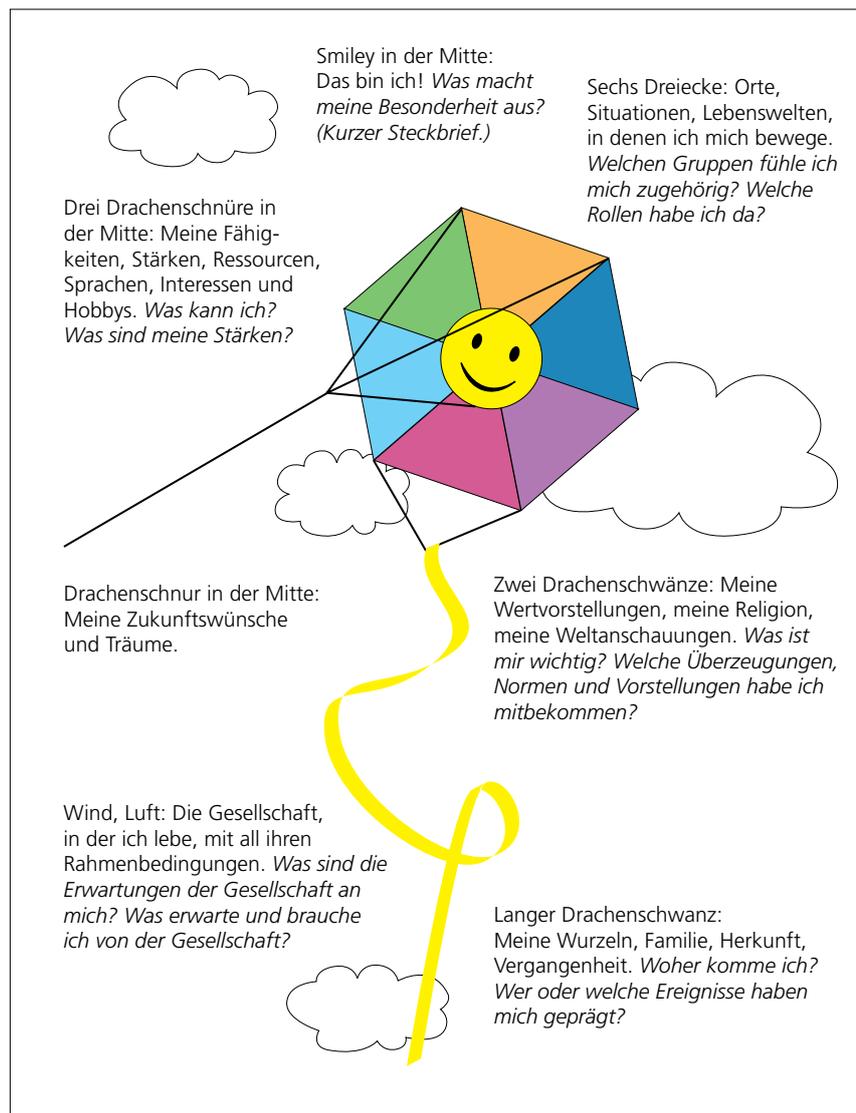
Die Reflexion der eigenen plurikulturellen Identität lässt sich gut zu einem zwei- bis dreiwöchigen Projekt ausbauen, bei dem die einzelnen Teile oder Facetten des Winddrachens vertieft behandelt werden. Dabei werden die Reflexionsfragen stufenspezifisch angepasst. Das Projekt eignet sich auch gut zur gemeinsamen Durchführung mit Lehrpersonen des Regelunterrichts oder zum Einbezug der Eltern. Einen schönen Höhepunkt bildet es, wenn man die Drachen zum Abschluss des Projekts real steigen lässt. Dies bedingt allerdings, dass man sie in einem zusätzlichen Arbeitsgang auf geeignetes Papier überträgt und ein flugfähiges Gerüst baut.

Ablauf:

- Zu Beginn der Sequenz stellt die LP den Winddrachen mit seinen Bestandteilen als Symbolbild für die Identität vor. Sie zeigt einen ausgeschnittenen Drachen als Beispiel für das Endprodukt und erläutert das Arbeitsblatt. Auf diesem ist der Drachen abgebildet und steht geschrieben, wofür die einzelne Teile stehen. Jeder Teil repräsentiert eine Lebenswelt und Teilidentität, z. B. Familie, Schule, Freundschaft, Nachbarschaft usw.; zu jeder Teilidentität und Lebenswelt gehört eine entsprechende Rolle – Tochter, Sohn, Schüler/in, Freund/in, Verwandte usw. Die Summe aller Teilidentitäten und Rollen macht meine Persönlichkeit und Identität aus. Hierzu soll ein einleitendes Gespräch geführt werden, so dass alle S die nachfolgenden Aufgaben verstehen.
- Als Erstes gestalten die S den Smiley in der Mitte des Drachens (Gesicht zeichnen oder Foto hinkleben). Rund um den Smiley schreiben sie stichwortartig die wichtigsten Informationen zu sich selbst hin (Alter, Klasse, Geschwister, Sprache, ein paar Eigenschaften...).
- Anschliessend beschriften sie die verschiedenen anderen Teile des Drachens. Gemäss der Legende auf dem Blatt machen sie ihre Einträge zu den einzelnen Facetten. Sinnvoll ist, die Vorderseite des Drachens für die Lebenswelten im Einwanderungsland zu verwenden und die Rückseite für jene im Herkunftsland. Wenn die sechs Dreiecke nicht reichen, können diese (oder einige davon) auch halbiert werden.
- In einem nächsten Schritt werden in der Klasse die vielfältigen und gleichzeitigen Zugehörigkeiten bzw. Teilidentitäten thematisiert und bewusst gemacht. Hierzu ruft die LP mögliche Teilidentitäten und Rollen auf (z. B. «Cousine», «Sportler», «Schülerin», «Vereinsmitglied»). Wer auf seinem Drachen einen Eintrag hierzu hat, steht auf und äussert sich.
- Denkbar ist, sich vor oder nach diesem Schritt die Winddrachen in Vierergruppen vorzustellen und zu erläutern. Als Impulse hierfür kann die LP Fragen wie die folgenden anregen und an die Wandtafel notieren: Was macht meine Identität aus? Welches sind meine wichtigsten Identitätsanteile? Welchen Gruppen fühle ich mich zugehörig? Welche Stärken und Ressourcen habe ich aufgrund meiner Teilidentitäten/Lebenswelten? Was ist mir wichtig? Welche Überzeugungen, Normen und Vorstellungen habe ich mitbekommen?

- In einer abschliessenden Schlussdiskussion soll der Einfluss der verschiedenen Identitätsanteile reflektiert und diskutiert werden. Die Impulse hierfür müssen altersgemäss angepasst werden; im Zentrum werden Fragen in der Art der folgenden stehen:
 - Welche Identitätsanteile sind für euch besonders wichtig und warum?
 - Welche Identitätsanteile sind für euch überhaupt nicht relevant und warum?
 - Gibt es Anteile oder Rollen, die vor allem (oder nur) in eurem Herkunftsland wichtig sind?
 - Gibt es eine Rangordnung unter den Teilidentitäten?
 - Gibt es Identitätsanteile, die euch von aussen, von der Gesellschaft zugeschrieben werden, obwohl ihr euch damit nicht identifizieren könnt?
 - Welche Rolle spielen deine Sprachen für deine Identität?
 - Welche Rollenanteile nehmen im Winddrachensymbol besonders viel Platz ein, welche besonders wenig?
 - Gibt es Rollen, die du besonders magst bzw. eher nicht magst?
 - Gibt es Konflikte oder Widersprüche zwischen diesen Rollen, oder ergänzen sie sich?
 - Hast du etwas Neues über dich und über die Gruppe gelernt?

Winddrachen Arbeitsblatt mit Erklärungen



1.5 Eingeschlossen – ausgeschlossen

Ziel

Die S erfahren in einem Rollenspiel, wie Menschen unbewusst oder bewusst aus Gruppen ausgeschlossen werden. Die Reflexion der Gefühle, die mit diesem Ausschluss verbunden sind und die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten fördern sie in ihrer Sozial- und Handlungskompetenz.

4.–9. Kl.

60 Min.



Material:

Set mit fünf Rollenkarten.
Vier Karten sind identisch,
die fünfte weicht ab.
(Siehe Beispiel unten)

Hinweise:

- Hilfreich ist, wenn die S schon Erfahrungen mit Rollenspielen haben. Wichtige Regel: Kommentare dürfen erst nach, nicht aber während dem Spiel abgegeben werden!
- Quelle: [http://www.fippev.de/t3/fileadmin/fippev/userdaten/PDF/Anti-Bias Ordner/Diskriminierung_Antibias_in_der_Schule.pdf](http://www.fippev.de/t3/fileadmin/fippev/userdaten/PDF/Anti-Bias%20Ordner/Diskriminierung_Antibias_in_der_Schule.pdf).

Ablauf:

- Information der S: Es soll im Rollenspiel eine Situation dargestellt werden, in der sich vier Personen angeregt über ein Thema unterhalten, von dem die fünfte Person ausgeschlossen ist (siehe das Beispiel oben. Weitere Beispiele: 4 Karten zum Thema «Ferien am Meer», 1 Karte «Ferien in den Bergen»; 4 Karten zum Thema «Ärger mit den Lehrern», 1 Karte «positive Schulerlebnisse»)
- Fünf Freiwillige erhalten je eine Karte und führen eine Unterhaltung dazu (wobei sich natürlich bald zeigen wird, dass jemand chronisch am Thema vorbeiredet). Diese fünf S sitzen in einem Kreis in der Mitte; die anderen sitzen rund herum. Das Rollenspiel dauert maximal 10 Minuten. Es kann, wenn genügend Zeit verfügbar ist, mit einem anderen Set Karten wiederholt werden.

Beispiel für Rollenkarten



- Abschliessende Reflexion und Diskussion mit der ganzen Klasse zu Leitfragen wie z. B.:
 - Wie haben sich die Beteiligten während des Spiels gefühlt, wie fühlen sie sich jetzt?
 - Was haben die Beobachter/innen gesehen?
 - Bezug zu allgemeineren Mechanismen und Motiven des Ausschlusses: warum fand in unserem Spiel Ausschluss statt und welche anderen Situationen des Ausschlusses kennt ihr? Wie liesse sich der schmerzhafteste Ausschluss vermeiden?

- Evtl. Sammlung von Situationen des Ausschlusses, die für unsere Gesellschaft charakteristisch sind; Diskussion von Strategien zur Veränderung dieser Situationen.

1.6 Das persönliche Identitätsmolekül

Ziel

Die S reflektieren ihre eigene kulturelle Identität und nehmen Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahr. Sie erkennen die eigenen vielfältigen Gruppenzugehörigkeiten, die Zugehörigkeit zu Minderheits- oder Mehrheitsgruppen und die damit verbundenen Erfahrungen.

4.–9. Kl.

45–90 Min.



Material:
Arbeitsblatt Identitätsmolekül
(siehe Beispiel nebenan).

Hinweis:

Quelle: Nach «A World of Difference»; Institute Training Manual, ©1994 Anti-Defamation League.

Ablauf:

- Die S erhalten das Arbeitsblatt «Mein persönliches Identitätsmolekül» und erfahren, worum es geht. In einem kurzen Klassengespräch und nachher individuell machen sie sich Gedanken über die verschiedenen Gruppen, denen sie sich zugehörig fühlen.
- Anschliessend schreiben sie zuerst ihren Namen in den Mittelkreis und dann in die umliegenden Kreise die Namen der verschiedenen Gruppierungen, denen sie sich zugehörig fühlen (Familie, Schule, Freizeit; Verwandte im Herkunftsland, Chat-Gruppen, Facebook-Freund/innen etc.).
- In einem zweiten Schritt führt die LP eine «Aufsteh-Übung» durch, um die Gruppenzugehörigkeiten sichtbar zu machen. Die LP ruft verschiedene mögliche Gruppen auf («Fussball-Club», «Verwandte im Herkunftsland» etc.). Schüler/innen, bei denen diese Gruppierung vorkommt, stehen auf und geben evtl. einen kurzen Kommentar. Anschliessend werden auch Kategorien genannt, die nicht vorgelesen wurden, sich aber auf den Blättern finden.
- In einem dritten Schritt bilden die S Zweierteams (möglichst mit jemandem, mit dem sie sonst nicht allzu viel Kontakt haben). Jedes Team diskutiert, welche Gruppierungen und Zugehörigkeiten es besonders geprägt haben, welchen Einfluss verschiedene Personen, persönliche, politische oder gesellschaftliche Ereignisse hatten und welche Prägungen verschiedene Lebenswelten (Familie, Freizeit, nationale Kultur und Traditionen) hinterliessen. Worin liegt die besondere Bedeutung und der Stellenwert, Mitglied dieser Gruppe zu sein, was macht es leicht oder schwer, Mitglied dieser Gruppe zu sein? Die Impulse für die Zweierdiskussionen sollen vorgängig erläutert werden.
- Den Abschluss der Sequenz bildet die Reflexion mit der ganzen Klasse. Impulse hierzu:
 - Was waren die wichtigsten Punkte, die ihr im Zweierteam diskutiert habt?
 - Hat jemand etwas Neues oder Überraschendes über sich selbst erfahren?
 - Ist jemandem bei der Aufsteh-Übung oder in der Zweierdiskussion etwas Interessantes aufgefallen (z. B. geschlechts- oder altersspezifisches Verhalten)?

- Welche Gruppenzugehörigkeiten können als problematisch und schmerzhaft erlebt werden?
- Welche Gruppenzugehörigkeiten sind eurer Meinung nach in der Gesellschaft anerkannt, welche nicht?
- Um die letztgenannte Frage zu besprechen, können zunächst verschiedene gesellschaftliche Gruppenzugehörigkeiten besprochen werden (reich – arm; Ausländer – Inländer; Frau – Mann; Christen – Moslems; Heterosexuelle – Homosexuelle etc.). Anschliessend können die gesellschaftlichen Vor- und Nachteile dieser Gruppenzugehörigkeiten und deren Akzeptanz z. B. mittels einer Skala dargestellt und diskutiert werden.



1.7 Zusammen sind wir stark

Ziel *Durch das Prinzip kollektiver Stärke erfahren die S, dass wechselseitige Abhängigkeit nicht bedeutet, die eigene Identität aufzugeben. Anschaulich werden die Vorteile sichtbar, die sich ergeben, wenn man von einer Gruppe unterstützt wird.*

7.–9. Kl. 30 Min.



Material:
 Äste oder Rundstäbe aus Holz
 (ca. 5 mm Durchmesser,
 ca. 30–40 cm lang,
 zwei pro Schüler/in),
 Schnur, kleine Paprietiketten.

Hinweis:

Quelle: Schilling, Dianne (1993): Miteinander klarkommen. Toleranz, Respekt und Kooperation trainieren. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Ablauf:

- Es werden Gruppen von 6 bis 12 S gebildet. Jede/r Schüler/in erhält einen Stab oder Ast. Die LP erklärt, dass die Stäbe die S selbst darstellen und dass diese sich vorstellen sollen, die Stäbe hätten all die Stärken, Verletzlichkeiten und Gefühle, die sie selbst als Individuen auch haben. Sie erläutert, dass der Druck und der Stress, den Menschen in ihrem Leben erfahren, dazu führen kann, dass diese sich verbiegen und manchmal sogar zerbrechen. Dies soll nun praktisch veranschaulicht werden, indem die S ihre Stäbe zerbrechen.

- Wenn alle S ihre Stäbe zerbrochen haben, bittet die LP einzelne zu zeigen und zu berichten, wie viel Druck hierfür nötig war – sehr wenig, mittel oder extrem viel. Es wird sich zeigen, dass manche ihren Stab ganz leicht zerbrechen konnten, während andere sich mehr anstrengen mussten.



- Im Gespräch wird geklärt, dass – so wie die Stäbe – auch die Menschen dem Druck, den das Leben mit sich bringt, in unterschiedlichem Masse widerstehen können. Wie viel Stress jemand aushält, hängt stark davon ab, wie effektiv er oder sie mit Belastungen umgehen kann. Auch die stärkste Person kann zerbrechen, wenn der Druck zu gross wird.
- Nun werden die restlichen Stäbe oder Äste und dazu je eine Etikette verteilt. Alle schreiben ihren Namen auf ihre Etikette und befestigen diese an ihrem Stab. Die Stäbe werden eingesammelt und zu einem Bündel zusammengebunden. Jetzt fordert die LP verschiedene S auf, ein solches Bündel mit blossen Händen zu zerbrechen. Es zeigt sich, dass auch sehr kräftige Personen grösste Schwierigkeiten mit dieser Aufgabe hätten.
- Impulse für die abschliessende Reflexion und Diskussion mit der Klasse:
 - Was hat diese Übung mit uns zu tun, welche Parallelen könnte man ziehen?
 - Was ist der Unterschied zwischen persönlicher Identität und Gruppenidentität?
 - Welche Vorteile hat das Arbeiten in Gruppen?
 - Was passiert mit der individuellen Identität, wenn eine Person Mitglied einer Gruppe wird?
 - Wann und in welchen Bereichen kann einem eine Gruppe helfen, mit den Schwierigkeiten des Lebens fertig zu werden und eine Aufgabe zu bewältigen; wann und inwiefern nicht?

**Einheit 2:
Migrationsgeschichten –
Die Welt in unserer Klasse**

Die Schüler/innen des HSU haben wie alle anderen Kinder und Jugendlichen eine einzigartige Biografie. Was sie von monokulturell aufwachsenden «einheimischen» Kindern und Jugendlichen unterscheidet und zu ihrer Einzigartigkeit beiträgt, ist (unter anderem) ihre Migrationsgeschichte – sei es, dass sie selbst Migration erlebten oder dass sie als Kinder oder Enkel/innen von migrierten Eltern oder Grosseltern aufwachsen. In beiden Fällen ist der Migrationshintergrund eine wesentliche Daseinsressource dieser Jugendlichen, obwohl er in der Gesellschaft nicht die entsprechende Wertschätzung erhält.

Im HSU bilden der Migrationshintergrund, die Herkunftskultur und das Leben in und zwischen verschiedenen Kulturen zentrale Themen. Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Migrationsgeschichte wird hier der Einfluss der Migration auf die eigene Biografie reflektiert und werden die Schüler/innen gegenüber den Herausforderungen sensibilisiert, denen sie sich im Aufnahmeland stellen müssen. Andererseits werden sie sich ihrer spezifischen Ressourcen bewusst und lernen, wie sie diese auch im alltäglichen Leben nutzen können. Sie lernen den Prozess der Migration als Teil der eigenen Familiengeschichte kennen und entwickeln Respekt und Anerkennung für sich selbst, für die Leistungen und Erfahrungen der Eltern und Grosseltern.

Neben der eigenen Migrationsgeschichte sollen die Schüler/innen sich auch mit jener von Kolleg/innen und weiterer Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen im Quartier auseinandersetzen, um kulturelle Vielfalt bewusst zu erleben und sichtbar zu machen. Anhand der Analyse fremder Migrationsbiografien können sie sowohl die eigene Geschichte neu überdenken als auch Verständnis für die anderen aufbringen. Dieses biografische Lernen ermöglicht ihnen, die vielfältigen Ursachen und Folgen der Migration zu erkennen und Chancen und Herausforderungen beim Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Kulturen zu erfahren. Zugleich lernen sie bei dieser Auseinandersetzung mit Migrationsbiografien auf verschiedenen Ebenen, den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Umgang mit Migration zu verstehen und eigene Strategien und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Sie entwickeln Toleranz und Anerkennung gegenüber kultureller und sprachlicher Vielfalt und bauen damit ihre eigene interkulturelle Kompetenzen aus.

Die Ausgangslage der folgenden sieben Unterrichtsvorschläge bilden die Identitätserfahrungen, Ressourcen und Potentiale der Schüler/innen. Eine wichtige Rolle spielt natürlich auch die Lehrperson mit ihren Selbst- und Fremderfahrungen, die sie als Ressource zur Vorbereitung der Unterrichtseinheiten zur Verfügung hat.

Die Zuordnung zu Klassen und Stufen sind sehr weit gefasst; die meisten Vorschläge können mit entsprechenden Anpassungen stufenspezifisch umgesetzt werden.

Drei Vorschläge (2.7a–c) betreffen umfangreichere Vorhaben, die sich insbesondere als Kooperationsprojekte mit dem Regelunterricht im Rahmen von Projekttagen oder -wochen eignen.

2.1 Vom Winde verweht

Ziel

Durch die Darstellung des eigenen Netzes von Beziehungen mit verschiedenen Personen, Sprachen und Ortschaften machen sich die S ihre Migrationsgeschichte bewusst und nehmen Migration als alltäglich und selbstverständlich wahr.

1.–9. Kl.

90 Min.



Material:
Landkarten oder grosse Papierstreifen zum Notieren der Länder oder Regionen, leere Papierstreifen; Grafik aus Übung 1.6 «Das persönliche Identitätsmolekül».

Ablauf:

- Im Klassenraum werden Landkarten (Herkunftsland oder -länder, Einwanderungsland, Europa- und Weltkarten) hingelegt. Alternativ können Ländernamen auf Papierstreifen im Raum an die Wände angebracht werden. Auch die vier Himmelsrichtungen können zusätzlich als Hilfe genommen werden. In der Mitte des Zimmers liegt ein Schild mit dem Namen des aktuellen Aufenthalts- und Schulortes.
- Die LP fordert die S auf, sich anhand der Landkarten zunächst beim eigenen Geburtsland zu positionieren, danach beim Geburtsland von Vater und/oder Mutter und anschliessend beim Geburtsland des am weitest entfernten Grosselterns.
- Nach diesem gemeinsamen Einstieg arbeiten die S einzeln an ihrer Migrationsgeschichte weiter, indem sie ihr Beziehungsnetz, bestehend aus wichtigen Bezugspersonen, Verwandten, Geschwistern mit den dazugehörigen Sprachen, Ortschaften, Ländern, auf ein Blatt (A4) zeichnen. Als Vorlage dient die Darstellung in «das persönliche Identitätsmolekül» (siehe Übung 1.6), wobei der Kreis in der Mitte den aktuellen Standort und die Aussenkreise die Länder darstellen. Die nahen Kreise werden für die Länder verwendet, in denen die S Eltern, Geschwister und Grosseltern haben und besuchen. Die Namen der Personen werden in den jeweiligen Kreisen eingetragen. Die Schriftgrösse bei den Namen kann auch den Bedeutungsgrad der Person anzeigen. Die entfernteren Kreise werden entsprechend für die Länder verwendet, in denen sie unbekannte Verwandte haben, die sie noch nie gesehen haben oder nicht gut kennen. Grössere S können statt dieser Darstellungsart auch eine Europa- oder Weltkarte skizzieren oder kopieren und ihr Beziehungsnetz auf dieser dokumentieren..
- Präsentation und Diskussion einiger Darstellungen im Plenum. Eine gemeinsame Reflexion zu den Ursprüngen, Migrationsgründen usw. mit der ganzen Klasse kann anhand ausgewählter Fragen aus der Übung 2.7a vorgenommen werden.
- Mögliche Weiterarbeit: Interview mit den Eltern zu deren Migrationsgeschichte (siehe 2.3); Brief an einen entfernten Verwandten unter dem Motto «Spurensuche in der eigenen Familie».

2.2 Migrationsgeschichten in meiner Klasse

Ziel

Die S erforschen in einem Interviewprojekt die Migrationsgeschichte ihrer KollegInnen. Anhand von Gemeinsamkeiten und Unterschieden werden die Auswirkungen der Migration auf die eigene Biografie reflektiert.

3.–9. Kl.

90 Min.



Material:
Arbeitsblatt Interviewfragen
(wird mit der Klasse erarbeitet),
evtl. A3-Blätter.

Hinweis:

Die LP informiert die S eine bis zwei Wochen im Voraus über das Projekt, damit sie sich zu Hause informieren und vielleicht ein für sie bedeutsames Objekt (z. B. ein Andenken) mitnehmen können. Das Projekt ist auch eine gute Vorbereitung für Interviews mit den Eltern und für die Erforschung fremder Migrationsgeschichten im Wohnquartier, siehe unten 2.3 und 2.7a und b. Es ist gut geeignet für die Zusammenarbeit dem Regelunterricht.

Ablauf:

- Die LP informiert die S über das Projekt. Es wird besprochen und mit Beispielen veranschaulicht, was für Fragen in den Interviews gestellt werden könnten. Themenbereiche, die im Interview angesprochen werden können: Anlass und Zeitpunkt der Migration, Kontakte zum Herkunftsland, das Leben im Einwanderungsland, Zukunftsperspektiven usw. Vgl. auch die Fragen in 2.7a.
- Auch die Form, in der die Fragen gestellt werden sollen, muss besprochen und durch Beispiele erläutert werden (keine engen Fragen, die man nur mit ja oder nein beantworten kann; viel ergiebiger sind Impulse, die das Gegenüber zum Erzählen animieren!).
- Die S sitzen in altershomogenen oder gemischten Vierer- (evtl. Zweier-) Gruppen zusammen und erarbeiten einen Katalog von 4–6 Fragen für das Interview. Vor diesen Fragen sollen kurz der Name, das Alter, die Herkunftsregion und der Geburtsort erfasst und notiert werden.



- Je zwei S interviewen sich gegenseitig zum Thema Migration zu den oben erarbeiteten Punkten. Das Interview soll fünf bis zehn Minuten dauern. Anschliessend können die Rollen getauscht werden.
- Wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, können die S ein Poster zu ihrem Interviewpartner/ihrer Interviewpartnerin machen und diese/n anschliessend anhand des Posters vorstellen. Die Poster können unter dem Titel «Migrationsgeschichte der Woche» für die weitere Bearbeitung aufgehängt oder für eine Elternveranstaltung ausgestellt werden.

- Von der LP moderierte Schlussdiskussion in der Klasse, in der die oben vereinbarten Themenbereiche (Migrationsgründe etc.) im Quervergleich angesehen werden. Impulse hierzu: Was für Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellt ihr fest? Warum wandern Menschen aus; was sind die häufigsten Migrationsgründe? Wo, wie und was wärt ihr wohl jetzt, wenn ihr oder eure (Gross-)Eltern nicht emigriert wären? (Evtl. Text hierzu.)

2.3 Meine Migrationsbiografie als meine Kraftquelle

Ziel

Die S erkunden, woher sie ihre Kraft beziehen, welche Ressourcen sie haben und welche Rolle als Ressource ihre Migrationsgeschichte spielt.

2.–9. Kl.

45–90 Min.



Material:
Ein «Sonnenbild»
(siehe Beispiel nebenan) als Muster;
Papier, Farben.

Hinweis:

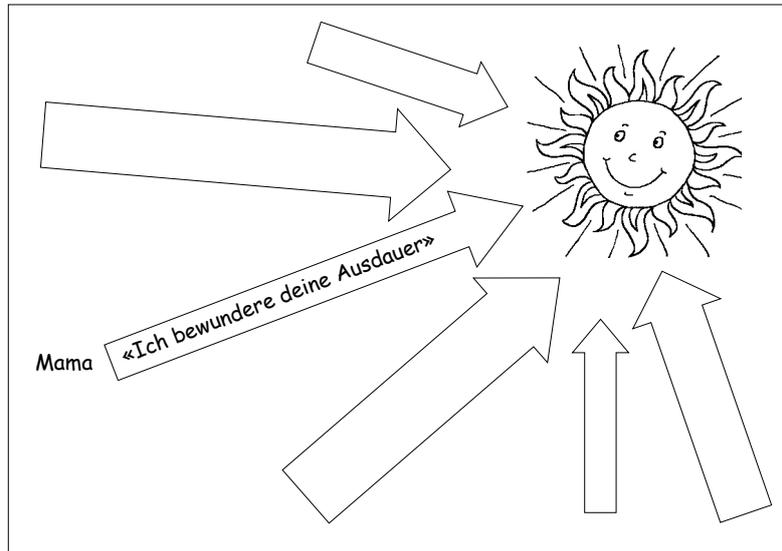
Um Missverständnisse zu vermeiden, kann die LP vorgängig mit den Eltern Kontakt aufnehmen und ihnen das Ziel der Aktivität (positive Bewusstmachung von Ressourcen) mitteilen. Die Aktivität ist auch gut geeignet als Kooperationsprojekt mit dem Regelunterricht.

Ablauf:

- Die LP informiert die S: Diese sollen Eltern, Geschwister, Bekannte und Verwandte zu den Ressourcen interviewen, die diese bei den S wahrnehmen und schätzen.
- Im Plenum oder in Gruppen werden Fragen für diese Interviews gesammelt. Beispiele: Was magst du an mir? Was schätzt du an mir? Was findest du an mir cool? Was bewunderst du an mir? Was liebst du an mir usw.
- Gemeinsam wird ein Fragebogen entworfen; evtl. in zwei bis drei unterschiedlich anspruchsvollen Versionen. Jede/r S soll mindestens drei Fragebogen ausfüllen lassen.
- Die S verteilen den Fragebogen den entsprechenden Personen zum Ausfüllen oder füllen ihn mit ihnen zusammen aus. Fragebogen können auch durch Telefongespräche (Skype!) mit den Verwandten in den Herkunftsländern ausgefüllt werden.
- Auswertung der Fragebogen in der folgenden Woche (jede/r wertet entweder die eigenen Fragebogen oder die einer Kollegin/eines Kollegen aus): Zuerst in Form von Stichwörtern; anschliessend als «Sonnenbild» (die Sonne als Symbol für Kraft und Energie; siehe die Darstellung unten). Hierzu malen die S an den rechten Rand des Papiers eine Sonne und schreiben diese mit ihrem Namen an. Auf die Sonne hin weisen Pfeile in unterschiedlichen Dicken und Farben; auf diesen Pfeilen werden Aussagen aus den Fragebogen eingetragen (z. B. «Ich bewundere deine
- Ausdauer»). Die Pfeile zeigen, woher die Sonne (resp. das Kind, um das es geht) seine Kraft hat. Jeder Pfeil symbolisiert eine Quelle der Kraft und Anerkennung. Bei jedem Pfeil steht auch der Name der Person, von der die betreffende Aussage stammt.
- In Gruppen stellen sich die S ihre Sonnen und ihre persönlichen Kraftquellen vor; anschliessend können diese z.B. bei einer Elternveranstaltung ausgestellt werden.

- Impulse für eine Schlussauswertung im Plenum:
 - Was haben diese Kraftquellen mit meiner Migrationsbiografie zu tun?
 - Welche Kraftquellen habe ich sonst noch, um aufzutanken?
 - Wie haben sich meine Kraftquellen im Laufe meines Lebens verändert?
 - Was kann ich mit meinen Kraftquellen alles machen?

Beispiel Sonnenbild



2.4 Meine Heimaten – Autobiografisches Erzählen

2

Ziel

Die Frage nach der Heimat und der persönlichen Identität ist für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund manchmal schwer zu beantworten. In der Übung «Meine Heimaten» zeigen die S die migrationsbedingte geografische Verbreitung ihrer Beziehungen auf und sollen durch autobiografisches Erzählen wahrnehmen, wie ihre Migrationsbiografie von bestimmten Personen, Orten und Ereignissen beeinflusst wurde und wird. Die Übung ermöglicht ihnen, sich auf eine kreative Art mit dem Thema «Heimat» auseinanderzusetzen.

4.–9. Kl.

45–90 Min.



Material:
Einzelporträts der S, Familienfotos,
Fotos der Eltern und Familienmitglieder,
Fotos mit Verwandten und Freunden
usw.; A3-Kopien einer Weltkarte
(evtl. nur Europakarte).

Ablauf:

- Eine Woche im Voraus erhalten die S den Auftrag, eine kleine Porträtfoto (oder Zeichnung) von sich selbst sowie diverse Fotos und Gruppenaufnahmen von Familienangehörigen, Freund/innen und Bekannten mitzubringen.
- Zu Beginn der Sequenz sitzen die S im Kreis auf dem Boden und erhalten je eine auf A3 kopierte Welt- (oder Europa-)Karte mit den Namen der Länder. Als Erstes sollen sie ihr Einzelfoto auf den aktuellen Aufenthaltsort kleben. Als Zweites sollen sie alle Länder, Städte und weiteren Lokalitäten, mit denen sie auf irgendeine Art und Weise Kontakt haben, farbig einkreisen und evtl. anschreiben. Anschliessend verbinden sie ihr Foto mit einer farbigen Linie mit den umkreisten Ländern bzw. Städten.

- In Einzelarbeit überlegen sie sich, durch welches Familienmitglied, welche Personen, sie Beziehungen zu diesem Land oder Ort pflegen und kleben entsprechend das mitgebrachte Foto zum jeweiligen Ort.
- Als letzten Schritt erinnern sie sich an ein gemeinsames Erlebnis mit dieser Person und schreiben dieses mit einem Satz auf die Verbindungslinie (Geburtstag gefeiert, Geschenk erhalten, bei Hausaufgaben geholfen, Geschichten erzählt, Schreiben beigebracht usw.). Auch negative Ereignisse sollten Platz haben. Die Satzanfänge beginnen in diesem Fall mit einem Minuszeichen.
- In 4er-Gruppen erzählen sie einander ihre visualisierte Migrationsbiografie und kommentieren die verschiedenen Personen, Orte und Ereignissen.
- Schlussauswertung im Plenum; Fragen und Impulse hierfür:
 - Was bedeutet «Heimat» für dich? Wo ist das, warum?
 - Was verbindest du in erster Linie mit dem Begriff «Heimat»? (Wohnort, Geburtsort, Familie, Freunde usw.)
 - Hast du mehrere Orte als deine Heimat bezeichnet? Wenn ja, welche und warum?
 - Wie wichtig ist es dir, dich an deinem Wohnort heimisch zu fühlen (Skala von 0–5)?
 - Wie schaffst du es, dass das Land, wo du jetzt lebst, zu deiner Heimat wird?
 - Verlierst du deinen kulturellen Ursprung, wenn auch hier deine Heimat ist?
- Mögliche Vertiefung: Interviews mit verschiedenen Personen zum Thema Heimat.

2.5 Früher – heute – morgen

Ziel

Die S verschaffen sich einen Gesamteindruck der eigenen Migrationsbiografie anhand einer Zeitlinie. Dies ermöglicht ihnen einerseits, den Einfluss der Migration auf ihre Biografie zu reflektieren, andererseits können sie sich so mit ihren eigenen Interessen, Wünschen und Hoffnungen auseinandersetzen.

4.–9. Kl.

90 Min.



Material:
A3-Blatt für die Zeit- oder Lebenslinie
(siehe Beispiel nebenan).

Hinweis:

Die Übung geht zurück auf Gudjons, H., Wagner-Gudjons, B. und Pieper, M: (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ablauf:

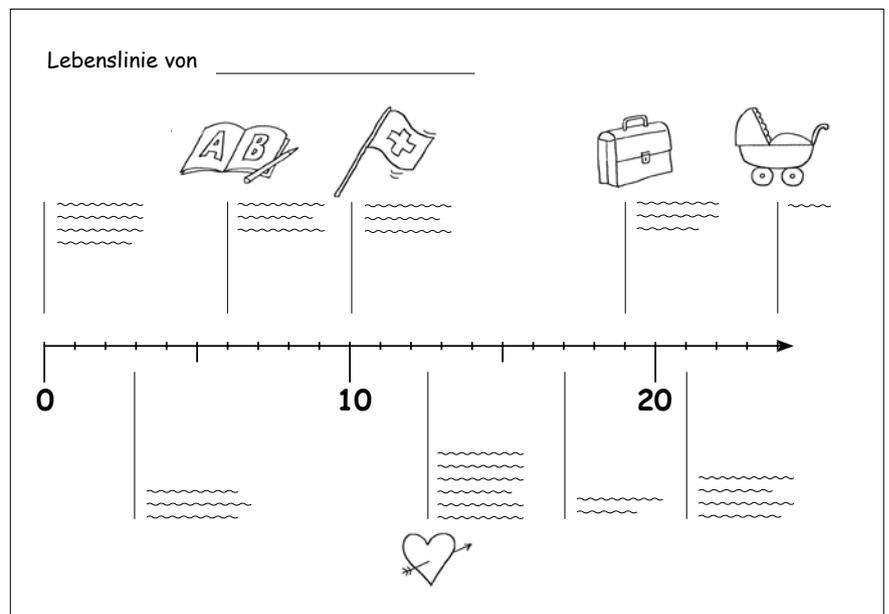
- Die S erhalten als Einstieg einen Zettel mit folgenden Fragen, die sie (nach einer Einführung und Klärung im Plenum) für sich beantworten:

a) Als ich 8 Jahre alt war:
Ein Hauptinteresse...
Ein Problem, eine Schwierigkeit...
Eine Hoffnung, ein Wunsch...

b) Jetzt in meinem Leben:

c) In 10 Jahren:

Beispiel Zeit- oder Lebenslinie



- In einer zweiten Phase zeichnen sie auf ein A3-Blatt eine Zeit- oder Lebenslinie, die mit 0 (= Geburt) beginnt und bis 25 reicht. Die S überlegen sich in Einzelarbeit, welche wichtigen Ereignisse sie auf dieser Zeitlinie eintragen wollen. Negativ empfundene Ereignisse werden unterhalb, positiv erlebte oberhalb der Linie eingetragen. Für Übergangssituationen (Schuleintritt, Migration, Beginn des Berufslebens, vielleicht Familiengründung, Emigration etc.) können Symbole geschaffen werden.
- Die Blätter mit den Zeit- oder Lebenslinien werden aufgehängt, besichtigt, kommentiert und diskutiert. Dazu werden Eindrücke ausgetauscht und Fragen beantwortet.
- Gemeinsame Reflexion mit der ganzen Klasse; Impulse und Fragen hierfür:
 - Welche Gefühle begleiteten euch bei dieser Arbeit?
 - Wo gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in euren Lebensläufen?
 - Worauf können diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede zurückgeführt werden? (Genderaspekt, Alter, Migrationshintergrund usw.)
 - Welche Ereignisse werden als besonders negativ/positiv bezeichnet? Warum?
 - Wie hängen die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für jede/n zusammen?

2.6 Ich schreibe Geschichte!

Ziel

Die S werden sich der Ressourcen bewusst, die aus ihrer Migrationsgeschichte und ihren bikulturell-bilingualen Kompetenzen resultieren. Sie zeigen, wie sie diese Ressourcen auch im alltäglichen Leben einsetzen und nutzen können.

1.–9. Kl.

30–60 Min.



Material:
Papierstreifen,
Plakatpapier.

Hinweis:

Die Szenen, welche hier erinnert und erzählt werden, können auch als Rollenspiele nachgespielt werden. Am Schluss jeder Szene geben die Beobachter/innen den Spieler/innen Rückmeldungen in inhaltlicher Hinsicht und zur Art der Darstellung.

Ablauf:

- Als Einstieg gibt die LP ein Beispiel, wie sie die bikulturell-bilingualen Kompetenzen, über die sie wegen ihrer Migrationsbiografie verfügt, als Ressource nutzen konnte. Weitere Episoden kommen von den S. Beispiele: «Ich habe jemandem geholfen, sich bei der Rückreise am Flughafen mit der Polizei zu verständigen, da ich übersetzen konnte», «Ich habe mich getraut, bei einer Diskussion zwischen zwei Personen über meine Religion mitzudiskutieren, weil ich dieser Religion angehöre»; «Ich habe mich eingemischt, als ich ein Missverständnis zwischen zwei Personen aus verschiedenen Kulturen bemerkt habe, und konnte es klären helfen».
- Anschliessend erinnern sich die S an weitere eigene Erfahrungen (oder an Erfahrungen von Personen aus ihrem Umfeld) und schreiben diese auf Papierstreifen.
- Im Plenum (Kreis) oder in zwei bis drei Stufengruppen werden die Streifen vorgelesen und kommentiert. Sie werden auf ein Poster «Meine Migrationsressourcen» geklebt und evtl. durch weitere Streifen ergänzt. Beispiele: «Ich spreche mehr als eine Sprache, darum kann ich vermitteln», «Ich kann mich mit Menschen aus zwei Ländern verständigen», «Ich habe mehrere Wohnorte und habe Freunde hier und dort», «Ich kann doppelt feiern: Die Feste aus meiner Herkunftskultur und -Religion und die Feste, die man hier feiert!», «Ich kenne Geschichten, die nicht alle kennen» usw.
- Vertiefung/Fortführung (gut als Hausaufgabe geeignet): «Fotografische Selbstporträts»: Die S sollen sich mit ihren Handys an zehn für sie bedeutsamen Orten fotografieren. Anhand dieser Fotos werden Orte der Identifikation dokumentiert und werden die Ressourcen herauskristallisiert, welche anhand von Posters sichtbar gemacht werden.

2.7

Drei Ideen für Projekttag

Vorbemerkung:

Die folgenden Vorschläge sind zeitlich aufwändiger und eignen sich vor allem für Projekttag. Projekttag oder Tagesprojekte finden im traditionellen HSU mit seinen zwei bis drei Wochenstunden kaum je statt. Die nachfolgenden Ideen eignen sich aber bestens für Kooperationen zwischen HSU und Regelunterricht oder zwischen verschiedenen HSU-Gruppen, sei es im Rahmen einzelner Projekttag oder als Tage innerhalb einer Projektwoche des betreffenden Schulhauses. Ein weiterer Kontext für die folgenden Vorschläge sind Ferien- oder Sommerkurse, wie sie manche HSU-Trägerschaften anbieten.

Ziel

Themen wie Migration, kulturelle und sprachliche Vielfalt (siehe hierzu auch die Einheit 3) sind sowohl in den Herkunfts- wie in den Einwanderungsländern von hoher Aktualität. Der Erwerb von Bewusstsein, Sensibilität und Kompetenzen gegenüber diesen Themen ist ein übergeordnetes Ziel von fraglos hoher Relevanz. Die folgenden Vorschläge zeigen hierfür verschiedene Zugänge.

2.7a Die Migrations- geschichte meiner Familie

4.–9. Kl.

Projekttag



Ablauf:

- Das Projekt verteilt sich auf mindestens zwei Phasen (z. B. auf zwei Halbtage einer Projektwoche). In der ersten Phase werden Fragen zur Migrationsgeschichte der Familie zusammengetragen und zu einem Fragebogen zusammengestellt (Beispiele von Fragen siehe unten). Diese Fragen beantworten die S zuerst in Einzelarbeit selbst. Anschliessend findet ein Austausch in Kleingruppen statt.
 - Als Hausaufgaben werden nun die Eltern bzw. Grosseltern oder weitere Verwandte interviewt. Die Antworten werden schriftlich festgehalten und in die Schule mitgebracht.
 - In der zweiten Phase werden die Ergebnisse dokumentiert und ausgewertet. Hierzu können Poster angefertigt und anschliessend präsentiert, diskutiert und verglichen werden. Wichtige Aspekte: Ursachen der Migration; Visualisierung auf einer Welt- oder Europakarte; Auswirkungen der Migration auf die Familie z. B. in ökonomischer, kultureller und sprachlicher Hinsicht. Die Plakate können durch Bilder, Objekte, Grafiken ergänzt werden.
-
- Beispiele für Interviewfragen:
 - Fragen zum eigenen Migrationshintergrund (Wo bist du geboren? Wann bist du hierher gekommen? Wie alt warst du damals? Welche Kontakte hast du zu deinen Verwandten? Wie pflegst du diese Kontakte? Wie sprichst du mit deinen Eltern, deinen Geschwistern? etc.)
 - Fragen zur Migrationsgeschichte der Eltern/Grosseltern/Nachbarn (Wo wurden sie geboren; wo leben sie jetzt? Warum sind sie hierher gekommen? Wie wird in deiner Familie über das Land deiner Eltern, Grosseltern gesprochen? Welche besonderen Feste feiert ihr in der Familie; wer ist dann dabei; was wird gegessen? Welchen Gruppen, Vereinen, Institutionen fühlen sie sich zugehörig? Welche Kontakte im Herkunftsland und im Einwanderungsland pflegen sie? Wie beurteilen sie aus heutiger Sicht ihren Entscheid, zu emigrieren? Welche Träume und Wünsche haben sich erfüllt, welche nicht?)

2.7b Kulturelle Vielfalt in unserem Quartier

4.–9. Kl.

Projekttag



Ablauf:

- Die LP informiert die Klasse: Anhand von Interviews und einer Reportage im Quartier sollen kulturelle Vielfalt und Ursachen von Migration in einem breiteren, über die eigene Familie und ethnische Gruppe hinausgehenden Kontext bewusst gemacht und reflektiert werden. Das Projekt führt den Vorschlag 2.7a in optimaler Weise weiter.
- Im Plenum oder in Gruppen werden Fragen für die Interviews mit Nachbar/innen und weiteren Leuten aus dem Quartier zusammengestellt. Als Grundlage dienen die Fragen aus den Interviews im Projekt 2.7a. Sie werden ergänzt um Angaben zu Herkunftsland, Sprache, Zeitpunkt der Migration.
- Die Auswertung erfolgt analog derjenigen im Projekt 2.7a.

2.7c Migration geht uns alle an!

4.–9. Kl.

Projekttag



Ablauf:

- Als authentische Fortführung der Interviews aus Projekt 2.7b werden Migrant/innen aus verschiedenen Kulturkreisen (z. B. Bekannte oder Nachbar/innen aus dem Umfeld der LP oder der S) in den Unterricht eingeladen, um ihre Migrationsgeschichte zu erzählen. Vorgängig kann die LP mit den S wichtige Stationen und Aspekte einer Migrationsbiografie besprechen und ein Raster entwerfen, das z. B. die Punkte Herkunft, Migrationsgrund, Reise, Ankunft, heutige Situation, Wünsche enthalten kann.
- Die S machen sich während des Erzählens Notizen in das Raster. Zur Lage des Landes während der Migration kann auch eine Länderrecherche als Hausaufgabe gemacht werden oder ein Grundlagentext gelesen werden.
- Schlussdiskussion zu den genannten Punkten und zum Vergleich mit den eigenen Migrationssituationen und -motiven.

**Einheit 3:
Unsere Sprachen –
Wir sprechen mehr als eine
Sprache!**

Einleitung

Ein prioritäres Ziel der interkulturellen, integrativen oder inklusiven Pädagogik ist, dass sich Menschen in plurikulturellen Kontexten orientieren und mit Menschen aus anderen Kulturen vorurteilsfrei und erfolgreich interagieren können. Dabei sollen sie selbstverständlich auch ihre eigene Identität bewahren und ohne Assimilationsdruck entwickeln können.

Die sprachliche Seite von plurikulturellen Gesellschaften ist die Mehrsprachigkeit, wie sie in den Immigrationsländern in jedem Schulhaus, in jeder Klasse eine Realität ist. Dieser Mehrsprachigkeit mit Interesse und Offenheit zu begegnen und dabei gleichzeitig seine eigene Sprache (bzw. seine eigenen Sprachen und Dialekte) wertzuschätzen und zu pflegen, zählt zu den wichtigen und unverzichtbaren interkulturellen Kompetenzen.

Der herkunftssprachliche Unterricht kann und soll hier einen Beitrag leisten. Selbstverständlich liegt sein Fokus auf der Erstsprache. Dies darf aber nicht bedeuten, dass die Potenziale und Ressourcen, über welche die Schüler/innen sonst noch verfügen, vernachlässigt oder nicht zur Kenntnis genommen werden. (Ebenso wenig darf dies natürlich im Regelunterricht geschehen: auch er muss diese Potenziale im Sinne der Lerner/innen- und Lebensweltorientierung aufgreifen und nutzen.)

Die nachfolgenden sieben Vorschläge zeigen einfache Möglichkeiten, wie die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schüler/innen und die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft zu spannenden Unterrichtssequenzen führen können. Diese Projekte sind umso motivierender, als sie auf unmittelbar abruf- und verfügbare Potenziale und Erfahrungen der HSU-Schüler/innen zurückgreifen. Vielfach verbinden sich mit ihnen auch kreative Gestaltungsmöglichkeiten. Und nicht zuletzt können gerade im Vergleich mit anderen Sprachen oft auch Eigenheiten und Besonderheiten der eigenen Sprache besonders gut erkennbar gemacht werden. Welche Teilkompetenz jeweils im Vordergrund steht (Wahrnehmungs-, Reflexions-, Handlungskompetenz), zeigt die Übersicht am Schluss des Buches. Die Zuordnungen zu Klassen und Stufen sind weit gefasst; die meisten Projekte lassen sich mit altersgemässer Anpassung auf verschiedenen Stufen realisieren.

Ein wichtiger Hinweis zum Schluss: Hinsichtlich der Erstsprache steht im HSU die Förderung der literalen Kompetenzen im Vordergrund (Vermittlung der Standardsprache und des Lesens und Schreibens in derselben). Dies ist plausibel, weil viele Schüler/innen die Erstsprache im Elternhaus nur im Dialekt und bisweilen nur mit einem sehr beschränkten Wortschatz praktizieren. Bei den Sprachenprojekten im vorliegenden Kapitel sollen allerdings unbedingt auch die Dialekte (in der Erstsprache und in jener des Einwanderungslandes) einbezogen werden, desgleichen auch gruppenspezifische Codes oder Formen des Sprachgebrauchs.

3.1 Sprachenumrisse

Ziel

Dieses für alle Altersstufen geeignete kleine Projekt hilft, sich auf kreative Weise über das eigene sprachliche Umfeld bewusst zu werden und die eigene Beziehung zu den verschiedenen Sprachen zu reflektieren (Reflexionskompetenz). Zugleich führt es zu ergiebigen und auch für die LP aufschlussreichen Diskussionsanlässen.

1.–9. Kl.

30 Min.



Material:
Pro Kind ein A4-Blatt
mit dem Umriss eines Jungen
oder Mädchens (Kopiervorlagen
auf Seite 16 und 17);
Farbstifte.

Hinweis:

Das Projekt eignet sich bestens als Einstieg in sprachbiografische Themenstellungen, wie sie in 3.5 vorgestellt werden.

Ablauf:

- Die LP führt sorgfältig, aber nicht allzu lange ein: Wir alle wachsen in und zwischen verschiedenen Sprachen auf: Unsere eigene, die in der Schule gesprochene, die der Nachbarn, Englisch aus der Werbung und Musikszene etc. Als Sprachen sollen auch der Dialekt und die Standardvariante der Erstsprache und jener des Einwanderungslandes gelten. Manche dieser Sprachen mögen wir sehr gern, andere nicht so. Diese unterschiedlichen Beziehungen kann man gut dadurch darstellen, dass man die einzelnen Sprachen bestimmten Regionen des Körpers zuordnet.
- Jedes Kind erhält ein Blatt mit dem Umriss eines Jungen oder Mädchens. Auftrag: Farbstifte hervorheben, oben auf dem Blatt eine Legende der Farben machen (z. B. rot = Muttersprache im Dialekt; blau = Muttersprache in der Standardvariante, grün = Sprache (Dialekt) des Einwanderungslands, ..., violett = Tamil als Sprache einer Nachbarsfamilie etc.).



- Im Sprachumriss die Regionen, zu denen eine bestimmte Sprache passt, mit der betreffenden Farbe ausmalen (z. B. Muttersprache/Dialekt beim Herzen; die Schulsprache Französisch bei den Händen, weil sie mir vielleicht einmal bei der Arbeit hilft, etc.). Manche Sprachen aus dem Umfeld werden nicht im Umriss, sondern um diesen herum eingetragen (z. B. die Sprache der Nachbarsfamilie, die ich oft höre, zu der ich aber vielleicht keine besondere Beziehung habe). Wichtig: Den Kindern keine zu konkreten Vorschläge oder Vorschriften machen! Das Ausfüllen der Umrisse erfolgt in Einzelarbeit und bei absoluter Ruhe im Klassenzimmer.
- Nach ca. 10–15 Minuten sitzen die S zusammen (entweder die ganze Klasse oder in drei Runden) und erläutern sich ihre Bilder: Welche Sprache habe ich warum an diesem bestimmten Ort eingetragen, welche Sprache hat für mich welche Bedeutung, warum ist das so?

Variante:

Selbstporträt oder persönlicher Steckbrief mit dem Schwerpunkt Sprachen (meine Erstsprache, was ich sonst noch für Sprachen kann, was in meinem Umfeld für Sprachen gesprochen werden etc.).

Literaturverweis

Vertiefte Informationen vom «Erfinder» der Sprachenporträts, Prof. Hans-Jürgen Krumm aus Wien, finden sich unter http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf

3.2 Zwei- oder mehrsprachige Schreibprojekte

Ziel

In zwei- oder mehrsprachigen Schreibprojekten werden die bilingualen Ressourcen und Potenziale der HSU-Schüler/innen bewusst gemacht und produktiv genutzt. Bezogen auf die Erstsprache ergeben sich authentische Anlässe, in denen die Schriftkompetenz gefördert werden kann. Zur Motivation trägt bei, dass attraktive Produkte entstehen.

3.–9. Kl.

30–60 Min.



Material:
Je nach Projekt.

Hinweise:

- Im Vordergrund steht im HSU die Realisierung des Projekts in der Erstsprache (auch wenn manche S sich in der Sprache des Einwanderungslandes sicherer fühlen). Die Version in der Zweit- oder Landessprache erfolgt erst in einem zweiten Schritt.
- Eine Kooperation mit dem Regelunterricht ist bei diesen Projekten besonders fruchtbar und sinnvoll. Die zweisprachigen Texte, die hier entstehen, eignen sich ausgezeichnet zur mehrsprachigen Erweiterung; vgl. hierzu im Heft «Förderung des Schreibens in der Erstsprache» die Ideen Nr. 21 und 22.

Ablauf:

- Information der Klasse über das Vorhaben eines zwei- oder mehrsprachigen Schreibprojekts; gemeinsame Absprachen bezüglich des Themas, der Textsorte und des Produkts, das dabei entstehen soll. Die S sollen begriffen haben, dass es um die Nutzung ihrer Kompetenzen in zwei Sprachen geht.
- Mögliche Themen und Produkte:
 - Unterstufe: Gestaltung eines zweisprachigen Bilderbuchs (unten der Text in der Erstsprache, oben in der Zweitsprache). Die Bilder werden entweder von den Kindern selbst gezeichnet (zu einer selbst erfundenen oder von der LP vorgelesenen Geschichte), oder die LP gibt Vorlagen zum Einkleben ab (z. B. eine Bildergeschichte). Variante: Ein «Mini-Book» gestalten; vgl. Heft «Förderung des Schreibens in der Erstsprache», Nr. 21.2 und 22.4; Link: <http://www.minibooks.ch/>.
 - Unter- und Mittelstufe: Zweisprachige Gedichte zu einem Thema oder zu einer literarischen Form (z. B. «Elfchen-Gedichte», vgl. Heft «Förderung des Schreibens in der Erstsprache», Nr. 21.1). Die entstandenen Texte können anschliessend schön gestaltet und auf farbigem Papier zu einem Büchlein gebunden werden.
 - Mittelstufe: Gestaltung eines zweisprachigen Abenteuerbuchs, vgl. Heft «Förderung des Schreibens in der Erstsprache», Nr. 21.2.

3

- Mittel- und Oberstufe: Zweisprachige Sammlung (Kochrezepte, Bastelrezepte, Witze, Rätsel etc.). In einem Heft oder Ordner sammeln; evtl. vervielfältigen und dekorativ gestalten.
- Mittel- und Oberstufe: Gestaltung eines Buchumschlags und Klappentexts (entweder zweisprachig oder parallel in der Erst- und in der Schulsprache); vgl. <http://www.sikjm.ch/literale-foerderung/abgeschlossene-projekte/mein-buchumschlag/> und <http://www.sikjm.ch/medias/sikjm/literale-foerderung/projekte/mein-buchumschlag-didaktische-anregungen.pdf>.
- Mittel- und Oberstufe: Gestaltung eines zwei- oder mehrsprachigen «Fotoromans» mit selbst aufgenommenen Bildern und Sprechblasen. Verarbeitung am besten am Computer. Vgl. Heft «Förderung des Schreibens in der Erstsprache», Nr. 22.3.
- Mittel- und Oberstufe: Zweisprachige Schüler/innenzeitung (Wandzeitung, geheftete Zeitung A4, elektronische Zeitung).

3.3 Sprachbiografische Themen

Ziel

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Aufwachsen in und zwischen zwei Sprachen stärkt die Reflexionskompetenz und das Wissen über die Besonderheit der eigenen Biografie und der persönlichen Kompetenzen. Zur Attraktivität des Themas trägt bei, dass es unmittelbar an den eigenen Erfahrungen und Erinnerungen anknüpft.

2.–9. Kl.

30–45 Min.



Material:
Je nach Art der Durchführung
(A2-Papier für Plakat).

Hinweise:

- Meist existieren sowohl die Erstsprache als auch jene des Einwanderungslandes in dialektalen Varianten und in einer Standardform. Selbstverständlich sollen alle thematisiert werden. (Am meisten Mühe haben viele HSU-Schüler/innen mit der Standardvariante der Erstsprache.)
- Das Thema lässt sich mit verschiedenen, altersgemäss angepassten Fragestellungen angehen. Gut möglich ist, dass verschiedene Stufen- und Altersgruppen parallel an verschiedenen Fragestellungen arbeiten und sich abschliessend ihre Ergebnisse präsentieren.
- Im Normalfall wird das Projekt auf zwei Wochen verteilt (Einführung in der ersten Woche, Durchführung in der zweiten). Einen guten Einstieg bieten die «Sprachumrisse», siehe oben 3.2.

Ablauf:

- Die LP informiert über das Projekt, formuliert die genaue Fragestellung (evtl. pro Altersgruppe eine unterschiedliche Fragestellung, siehe oben) und gibt klare Aufträge für die Weiterarbeit (z. B. sich bis nächste Woche die verlangten Informationen beschaffen und entsprechende Notizen mitbringen). Eine Liste mit möglichen Fragestellungen findet sich unten.
- In der nächsten Woche werden die Ergebnisse der Aufträge zusammengetragen, evtl. schriftlich auf einem Plakat zusammengefasst und in der Klasse präsentiert. Je nach Fokus kann sich daran ein schriftlicher Text oder eine Diskussion anschliessen, in der die S die Einsichten reflektieren, die sie bei diesem Projekt gewonnen haben.

- Mögliche Fragestellungen:
 - Alle Stufen: Meine ersten Wörter und Sätze in der Erst- und Zweitsprache (zu Hause nachfragen!); lustige Fehlleistungen und Pannen in der Erst- und Zweitsprache (falsch Verstandenes und Angewendetes); wichtige Personen beim Lernen der Erst- und Zweitsprache.
 - Mittel- und Oberstufe: Was waren meine besonderen Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache? Was lernte ich wie, welche Strategien hatte/habe ich? Was macht mir heute noch Mühe und wie könnte ich das in den Griff bekommen? Variante: Lustige Missverständnisse szenisch als Sketch darstellen.
 - Mittel- und Oberstufe: Was kann ich gut in meiner Erstsprache und in welchen Bereichen habe ich Schwierigkeiten?
 - Mittel- und Oberstufe: Dialekt und Standardsprache in der Erst- und Zweitsprache: Wo wende ich welche Form an; wie ist meine emotionale Beziehung zu den beiden Varietäten; was spricht für den Erwerb der Standardsprache (was nützt das, besonders auch in der Erstsprache)?
 - Mittel- und Oberstufe: Aufwachsen in und mit zwei Sprachen: Was sind die Vorteile, aber auch die Probleme gegenüber dem einsprachigen Aufwachsen? – Werde ich meine eigenen Kinder ebenfalls zweisprachig aufziehen, warum (nicht)?
 - Mittel- und Oberstufe: Erfahrungen der Eltern oder Grosseltern beim Zuzug ins neue Sprachgebiet: Wie ging es ihnen, welche Schwierigkeiten hatten sie, wie gingen sie damit um? Hierzu evtl. Leitfragen für ein Interview erarbeiten und Teile des Interviews auf Tonträger aufnehmen.
 - Oberstufe: Verschiedene Sprachen haben ja oft auch ein verschieden hohes Prestige. Wie ist das mit unserer Erstsprache; was für Erfahrungen habe ich hier schon gemacht?

3.4 Nutzung der elektronischen Medien in verschiedenen Sprachen

Ziel

Medienkompetenz, insbesondere Kompetenz im Umgang mit den elektronischen Medien, zählt zu den Schlüsselqualifikationen in der heutigen Welt. Im mehrsprachigen Umfeld muss diese Kompetenz selbstverständlich mit Bezug auf mehr als nur eine Sprache auf- und ausgebaut werden. Der HSU kann und soll hier vielfältige Gelegenheiten nutzen.

5.–9. Kl.

10–90 Min.



Material:
Computer mit Internetzugang
(in der Schule oder zu Hause),
Handy/Smartphone.

Hinweise:

- Zu den elektronischen Medien, die sich in der Schule gut auch mehrsprachig nutzen lassen, zählen vor allem die folgenden: Computer (Textverarbeitung und -gestaltung; Internet zur Beschaffung von Informationen; e-Mail; soziale Netzwerke (Facebook, Chatrooms etc.) sowie Skype und ähnliche Plattformen für schriftliche und mündliche Kontakte und Auskünfte), Handy für SMS, Smartphone für Funktionen in der Art des Computers.
- Im Vordergrund steht im HSU die Nutzung der elektronischen Medien in der Herkunftssprache; daneben lassen sich diese Medien aber natürlich auch im Rahmen anderer Projekte nutzen (im vorliegenden Kapitel z. B. für die Vorschläge 3.1, 3.3, 3.5, 3.7, 3.8).

- Bei der Eingabe von Suchbegriffen im Internet ist korrekte Orthografie wichtig. Bei Unsicherheiten muss zuerst ein Wörterbuch oder eine Übersetzungsmaschine konsultiert werden.
- Wenn in der Schule selbst keine Computer zur Verfügung stehen, müssen die Aufträge so erteilt werden, dass sie zu Hause bearbeitet werden können. Damit jedes Kind Zugang zu einem Computer hat, müssen evtl. Teams gebildet werden.

Möglichkeiten und Beispiele der Nutzung:

- Gestaltung eines Textes (Gedicht, Geschichte) oder eines Buchs in der Herkunftssprache am Computer (schönes Layout, evtl. Illustrationen; ohne Internet möglich).
- Einführung der S in wichtige Suchmaschinen oder Informationsquellen in der Herkunftssprache (Wikipedia etc.); durchspielen an einigen Beispielen.
- Beschaffung von Informationen aus Websites in der Herkunftssprache (z. B. zu einem geschichtlichen Thema, zur Landwirtschaft, zu Gedichten/ Märchen etc.). Die Planung des Themas soll zusammen mit den S erfolgen, die Ergebnisse der Internetrecherchen sollen als Unterrichtsmaterial integriert werden.
- Nutzung von e-Mail, Skype, SMS zur Beschaffung von Informationen aus dem Herkunftsland (Verwandte, Freund/innen).
- Korrespondenz mit einer Klasse im Herkunftsland; vgl. unten 3.8.
- Experimente mit Übersetzungsmaschinen (z. B. mit dem in Google integrierten «Übersetzer»): Einen kurzen Text in der Sprache des Einwanderungslandes eingeben, in die Herkunftssprache übersetzen lassen: Was entsteht, welche Fehler könnten sich wie erklären, etc. Dasselbe in die umgekehrte Richtung.

3.5 Dialekte in unserer und anderen Sprachen

Ziel

In den meisten Sprachen gibt es neben der Standard- oder Schriftvariante eine ganze Reihe von dialektalen Varianten vor allem für den mündlichen Gebrauch. Die diesbezügliche Wahrnehmung der S soll geschärft und ihr sprachliches Wissen und Bewusstsein ausgebaut werden.

5.–9. Kl.

45 Min.



Material:
Evtl. Landkarte.

Ablauf:

- Einstieg z. B. so, dass die LP die Lektion in möglichst breitem Dialekt beginnt und mitteilt, dass heute eine Sprachstunde zu einem besonderen Thema stattfindet. Worum könnte es gehen?
- Diskussion: Vermutungen der S, Erfahrungen mit dem Dialekt oder den Dialekten in der Erstsprache: Wer verwendet Dialekt wann und wo, welche typischen Dialektwörter kennt ihr (Sammlung an Wandtafel), was für dialektale Unterschiede gibt es zwischen verschiedenen Regionen (auf der Landkarte zeigen!); Verständnisprobleme zwischen verschiedenen Dialekten etc.
- Auftrag, auf die nächste Woche Tonaufnahmen von Dialekten mitzubringen (Grosseltern etc., evtl. via Telefon/Skype aufnehmen). Vielleicht sind auch im Internet Hörproben von Dialekten zu finden (Beispiel fürs Italienische: <http://www.yougulp.it/dialetto/>): Mitbringen und auf der Landkarte lokalisieren.

- Ausblick auf die Standardsprache: Worin unterscheidet sie sich von den Dialekten, wo wird sie angewendet (für Schriftliches, in den TV-Nachrichten etc.). Evtl. einen kurzen Text in Standardsprache und Dialekt aufschreiben und vergleichen. Was ist schwierig bei der Standardsprache?
- Wie ist das Prestige des Dialekts in unserer Sprache; wo hört man ihn; wer verwendet ihn (nicht)?
- Dialekte und Standardsprache im Einwanderungsland: Was wissen die S dazu; wann verwendet man welche Variante; wie ist das Prestige des Dialekts hier?
- Diskussion: Meine emotionale Beziehung zu Dialekt und Standardsprache in der Erst- und Zweitsprache; meine Einschätzung des praktischen Nutzens von Dialekt und Standardsprache.

3.6 Korrespondenz zu interkulturellen Fragen

Ziel

Fragen in Zusammenhang mit dem Leben in, mit und zwischen den Kulturen sind für die HSU-Schüler/innen besonders aktuell. Ziel des Projekts «Korrespondenz» ist es, sich über diese Fragen mit Personen aus anderen Kontexten auszutauschen und dadurch die eigene Sichtweise zu erweitern. Zugleich liefert das Projekt einen Beitrag zur Schrift- und Medienkompetenz.

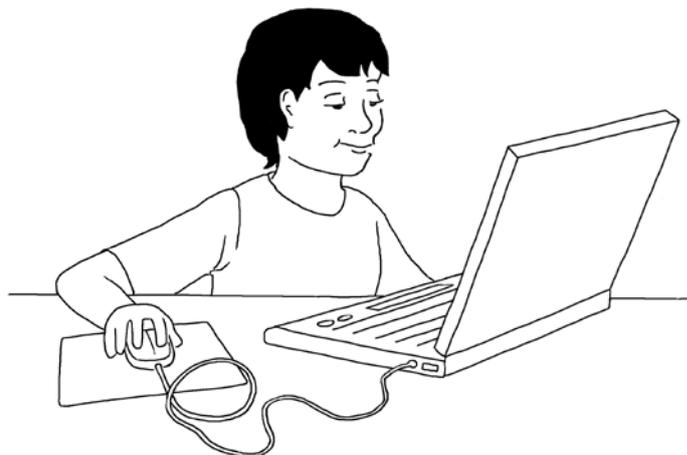
5.–9. Kl.

45 Min.



Ablauf:

- Anhand einer aktuellen Fragestellung aus dem Themenbereich «interkulturelles Zusammenleben» regt die LP an, hierzu die Sichtweisen von Personen aus anderen Kontexten einzuholen und sich damit auseinanderzusetzen. Dies soll in Form einer elektronischen Korrespondenz (e-Mails, evtl. SMS) geschehen. Mögliche Themen/Fragestellungen: Persönliche Erfahrungen mit Fremdenfeindlichkeit bei uns – Stellung der «Ausländer» im politischen System – Stellung des HSU im Bildungssystem – Stellung und Prestige von Minoritäten wie z. B. Roma – Diskussion einer Frage aus der aktuellen politischen Debatte.



- Mit der Klasse wird ein Thema gewählt und werden mögliche Korrespondenzpartner/innen und Kontexte diskutiert. Beispiele für Klassenkorrespondenzen: Eine Schulklasse aus dem Herkunftsland – eine HSU-Klasse in einer anderen Gemeinde des Einwanderungslandes – eine HSU-Klasse in einem anderen Einwanderungsland – eine HSU-Klasse einer anderen Sprachgruppe. (Bei der Schaffung der betreffenden Kontakte kann viel-

leicht das Bildungsministerium des Herkunftslandes helfen.) Für Individualkorrespondenzen: Verwandte, Freund/innen, Bekannte derselben oder anderer Sprachgruppen. Spannend ist, wenn die gleiche Problematik Adressat/innen in verschiedenen Kontexten vorgelegt wird. Selbstverständlich können auch Politiker/innen oder Behörden angeschrieben und um eine Stellungnahme gebeten werden.

- Es werden Vorgaben für die Korrespondenz vereinbart (z. B. eine Reihe gemeinsamer Fragen), damit die Ergebnisse vergleichbar sind.
- Wenn genügend Antworten eingetroffen sind, werden diese ausgewertet, gruppiert, präsentiert (z. B. auf einem Poster) und diskutiert.

3.7 Sprachgebrauch: Verschieden je nach Kontext!

Ziel

Zur Handlungs- und Kommunikationskompetenz gehört, dass man sich sprachlich, aber auch von Gestik, Mimik, Sprechdistanz etc. her so verhält, wie es zur jeweiligen Situation oder sozialen Konstellation passt. Die entsprechenden Regeln sind grossteils ungeschrieben und kulturspezifisch. Über sie nachzudenken und mit ihnen zu experimentieren stärkt die soziale und kommunikative Kompetenz.

3.–9. Kl.

20–45 Min.



Ablauf:

- Mögliche Einstiege ins Thema:
 - Eine anregende Fragestellung (z. B. Wie ist es eigentlich mit «Sie» und «Du» in unserer Sprache und in der Sprache des Landes, wo wir jetzt leben?).
 - Eine Episode zu einem kommunikativen Missverständnis (Sie-/Du-Verstoss; zu nahe Distanz zum Angesprochenen, zu laute Stimme, zu (in-)formelle Art der Begrüssung).
 - Ein guter Einstieg ergibt sich auch, wenn die LP bewusst eine der ungeschriebenen Regeln der Kommunikation verletzt (zu formeller oder salopper Sprachgebrauch gegenüber einer Schülerin; zu grosse Distanz zum Angesprochenen, zu leise oder laute Stimme...).
- Diskussion zum angesprochenen Themenbereich; Bewusstmachung der ungeschriebenen Normen, die (neben der grammatischen Verständlichkeit) für das Funktionieren von Kommunikation beachtet werden müssen.
- Szenische Experimente mit gruppenspezifischem Gebrauch von Sprache und aussersprachlichen Elementen (Körperkontakt, Lautstärke, Gestik, Sprecherdistanz etc.): Was «passt» in der Kommunikation mit Freund/innen – mit Autoritäten – mit den Grosseltern – mit Geschwistern etc.? Was wäre deplatziert; warum? Auch auf die Verwendung von Dialekt und Standardsprache hin überlegen.
- Vergleich der Normen hinsichtlich Sie/Du, Lautstärke, Rededistanz, Körperkontakt, Handgeben/Küssen beim Grüßen etc. in der Herkunftskultur und im Einwanderungsland. Wo gibt es wichtige Unterschiede? Was würdet ihr jemandem, der neu zuzieht, besonders ans Herz legen? (Evtl. schriftliche Check-Liste verfassen.)
- Gestik: Welche Gesten sind in unserer Herkunftskultur üblich (oder tabu), welche im Land, wo wir jetzt leben; welche sind «international»?

**Einheit 4:
Interkulturelle Kommunikation –
Miteinander klarkommen**

Einleitung

Wenn wir kommunizieren, tauschen wir nicht nur Informationen aus. Stets senden wir auch Signale zur Art der Beziehung aus, die wir zu unserem Gegenüber haben. Zudem ist unser Kommunikationsstil – sei es auf der Inhalts- oder auf der Beziehungsebene – immer auch kulturell geprägt. Dies betrifft z. B. die Lautstärke, die Gestik, die Nähe oder Distanz zum Gegenüber, den Körperkontakt mit dem Gesprächspartner, die «rituellen» Elemente zu Beginn und am Ende der Kommunikation (Fragen nach dem Befinden etc.), die Direktheit, mit der man ein Anliegen vorbringen darf usw. Alle diese Aspekte sind kulturspezifisch. Dies fällt einem innerhalb der eigenen Kultur nicht auf, kann aber in der interkulturellen Kommunikation, d.h. in der Kommunikation mit Angehörigen einer anderen Kultur, zu Fehlinterpretationen, Verunsicherungen und Missverständnissen führen. Dazu kann im Migrationskontext beitragen, dass die Kommunikation hier oft auch durch Machtasymmetrien und klischierte Fremdbilder gekennzeichnet ist. Umso wichtiger ist ein bewusster, differenzsensibler Umgang mit interkultureller Kommunikation, der zu einer souveränen Handlungsfähigkeit in plurikulturellen und mehrsprachigen Kontexten verhilft.

Einen wichtigen Beitrag beim Aufbau der interkulturellen Kommunikationskompetenz kann und soll die Schule leisten. Dies gilt für den Regelunterricht in der kulturell heterogenen Klasse wie auch für den herkunftssprachlichen Unterricht in der sprachlich und kulturell homogenen Gruppe. Die vorliegende Einheit gibt Anregungen und Beispiele dafür, wie Sensibilität und Kompetenz bezüglich interkultureller Kommunikationsprozesse im HSU entwickelt werden können. Anhand verschiedener Übungen, Simulations- und Rollenspiele nehmen die Schüler/innen Kommunikationsprozesse wahr, reflektieren das eigene Kommunikationsverhalten, lernen Fallstricke der interkulturellen Kommunikation kennen und entwickeln Strategien zur Verbesserung des eigenen kommunikativen Verhaltens. Eine wichtige Rolle spielen dabei natürlich die Ressourcen und Erfahrungen der Schüler/innen selbst, die sich ja tagtäglich in und zwischen zwei Kulturen bewegen, orientieren und verständigen müssen.

4.1 Etwas stimmt hier nicht

Ziel

Kulturspezifische Unterschiede im kommunikativen Verhalten zu reflektieren ist ein wichtiger Bestandteil der interkulturellen Kompetenz. Die Übung zeigt, welche Reaktionen, Gefühle und Bewertungen es auslösen kann, wenn Menschen aus verschiedenen kulturellen Kontexten mit unterschiedlicher Körpersprache, Mimik, Gestik etc. kommunizieren.

3.–9. Kl.

30 Min.



Material:
Spielanleitung
(Kopiervorlage siehe
Seite nebenan).

Hinweis:

Quelle: Interkulturelles Training. Materialien und Übungen für den Einsatz in der Jugendarbeit im Sport. Link: http://www.dsj.de/uploads/media/Interkulturelles_Lernen_2010.pdf.

Ablauf:

- Es werden Zweiergruppen gebildet (S1 und S2). Alle S1 bleiben im Klassenzimmer, alle S2 gehen in einen Nebenraum oder auf den Korridor.
- Die S im Klassenzimmer (Gruppe S1) sollen sich ein Thema ausdenken, über das sie ein paar Minuten sprechen können (Erlebnis, Buch, Film, Ferien usw.). Jede/r S1 wird sich nachher 5 Minuten mit einem/einer S2 unterhalten.
- Die LP verteilt der Gruppe S2 das Blatt mit der Spielanleitung und erklärt es, bis alle die Regeln begriffen haben. Nun gehen die S2 ins Klassenzimmer zurück.
- Das Gespräch beginnen die Teilnehmenden, die im Raum geblieben sind (Gruppe S1). Es dauert ca. 5 Minuten, dann bricht die LP es ab.
- Reflexion und Diskussion mit der ganzen Klasse, zuerst zur vorangegangenen Übung: Was ist passiert? Wie war die Qualität des Gesprächs? Wie habt ihr euch gefühlt? Was habt ihr über euren Partner/ eure Partnerin gedacht? Anschliessend Generalisierung: Habt ihr selbst schon ähnliche Erfahrungen mit verschiedenen Kommunikationsstilen gemacht oder in eurem Umfeld beobachtet? Welche Unterschiede in der Kommunikation gibt es zwischen eurer Herkunftskultur und der Kultur des Landes, wo ihr jetzt lebt (z. B. hinsichtlich Begrüssung, Lautstärke, räumlicher Distanz zwischen den Gesprächspartner/innen; Floskeln etc.; vgl. auch oben Nr. 3.9)?

Die Spielregeln

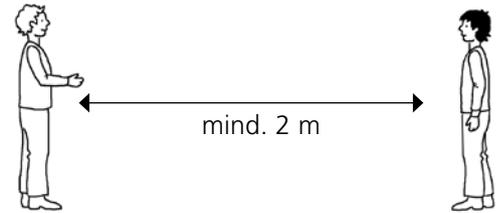
Wenn du dich nachher mit einem anderen Kind unterhältst, dann befolge die Regeln 1, 4 und 5.

Bei 2 musst du dich entscheiden, ob du 2a oder 2b wählst, bei 3 ebenfalls.

- 1** Zu Beginn des Gesprächs begrüßt du deinen Gesprächspartner/deine Gesprächspartnerin, indem du dreimal in die Hände klatschst.



- 2** a) Im Gespräch hältst du immer mindestens zwei Meter Abstand.



- b) Im Gespräch stehst du ganz nah beim Gegenüber und legst ab und zu die Hand auf dessen Arm oder um seine Schulter.



- 3** a) Während des Gesprächs schaust du immer auf den Boden.



- b) Während des Gesprächs schaust du immer am Gesicht des Gegenübers vorbei.



- 4** Wenn der/die andere spricht, schliesst du immer die Augen.



- 5** Bevor du sprichst oder antwortest, wartest du immer zehn Sekunden; zwischen den Sätzen machst du immer fünf Sekunden Pause.



4.2 Mit Sprache den Weg zeigen

Ziel

Für das Zusammenleben und -arbeiten im plurikulturellen Kontext ist eine klare und effektive Kommunikation zentral. Die Übung 4.3 fördert die S in der Kompetenz, klar und effektiv zu kommunizieren. Zugleich lernen sie Probleme zu beschreiben, die bei unpräziser Kommunikation auftreten können, und über Lösungsstrategien nachzudenken.

1.–9. Kl.

40 Min.



Material:
Objekte, die im Schulzimmer
vorhanden sind.

Hinweis:

Quelle für 4.2, 4.3 und 4.7: Schilling, Dianne (1993): Miteinander klarkommen. Toleranz, Respekt und Kooperation trainieren. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Ablauf:

- Die LP bittet die S ohne weitere Erklärungen um Hilfe beim Bau einer Flugzeug-Landebahn. Mit Hilfe von Stühlen, Bänken etc. wird eine 6–8 Meter lange und 1,5–2 Meter breite Landebahn gebaut. Anschliessend werden auf der Bahn 6–10 Objekte (Bücher, Papier, Stifte etc.) verteilt.
- Nun fragt die LP, wer Lust hat, einen Piloten/eine Pilotin zu spielen, der sein Flugzeug auf die Landebahn herunterbringen soll, und wer ein Funklotse sein will, der im imaginären Kontrollraum des Flughafens sitzt und dem Piloten Anweisungen gibt.
- Pilot und Lotse stellen sich an die entgegengesetzten Enden der Flugbahn. Die LP verbindet dem Piloten die Augen und erklärt, dass ein Gewittersturm herrscht. Ein Blitz hat den Funkkontakt zwischen Flugzeug und Tower einseitig unterbrochen: Der Pilot kann den Lotsen zwar noch hören, aber keine Signale mehr senden. Ausserdem hat der Sturm die Landebahn verwüstet; überall liegen Dinge herum. Der Pilot muss nun versuchen, das Flugzeug sicher zu landen, ohne es zu beschädigen. Da er nichts sieht, muss er sich vollkommen auf die Anweisungen des Lotsen verlassen. Falls der Pilot auf einen der Gegenstände auf der Landebahn tritt, gilt das Flugzeug als verloren.
- Mehrere Teams von Lotsen und Piloten versuchen, das Flugzeug sicher zu landen. Nach jedem Versuch werden kurz die Schwierigkeiten diskutiert, die dabei aufgetreten sind.
- Inputs für die Schlussdiskussion im Plenum: Wie haben sich die Pilot/innen gefühlt? Wie haben sie versucht, ihre «Blindheit» auszugleichen? Wie haben sich die Lots/innen gefühlt? Was haben sie getan, um die Pilot/innen möglichst genau zu leiten?
Transfer: Habt ihr selbst schon Situationen erlebt, bei denen es auf möglichst genaue Formulierungen oder Anweisungen ankam? Was für Situationen dieser Art könnte es in Zusammenhang mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen geben?
Generalisierung: Wie können wir klare und exakte Botschaften vermitteln? Wie wichtig ist die Sprache bei der Kommunikation? Welche Elemente spielen bei der Kommunikation sonst noch mit und können helfen, sie zu verbessern?

4.3 Aktiv zuhören

Ziel

Die Übung unterstützt die S beim aktiven Zuhören. Dieses ist ein zentraler Bestandteil der Kommunikation und der interkulturellen Handlungskompetenz. Anhand einer Simulationsübung werden Interesse und Bewusstsein der S für die eigene Rolle als Zuhörer/in in der interkulturellen Kommunikation geweckt.

4.–9. Kl.

40 Min.



Material:

Kopien des Arbeitsblatts

«Als gute Zuhölerin/guter Zuhörer...»

(Kopiervorlage siehe nächste Seite).

Ablauf:

- Die LP fragt die S, was sie unter Kommunikation verstehen und sammelt Beispiele für Kommunikationssituationen. Sie zeichnet ein einfaches Diagramm (Sender ↔ Empfänger) an die Tafel und erklärt es: «Kommunikation können wir uns als Ping-Pong zwischen zwei Personen – Sender und Empfänger – vorstellen. Wenn sie sich gut verstehen wollen, müssen sie möglichst störungsfrei kommunizieren können. Dazu gehört, dass der Sender seine Botschaft möglichst präzise formuliert. Meistens wird die Wort-Botschaft übrigens auch von nichtsprachlichen Signalen begleitet, zum Beispiel von Lächeln, Stirnrunzeln oder Gesten. Zu einer geglückten Kommunikation gehört aber auch, dass der Empfänger oder die Empfängerin gut hinhört und die Botschaft nicht falsch interpretiert».
- Nun werden an der Wandtafel Ideen gesammelt, wie ein guter Empfänger zeigt, dass er an den Botschaften des Senders interessiert ist und wirklich zuhört. Sodann verteilt die LP das Arbeitsblatt, diskutiert die dortigen Vorschläge und ergänzt sie vielleicht.
- Es werden Dreiergruppen gebildet, um das aktive Zuhören zu üben. In der ersten Runde ist S1 der Sender und S2 der Empfänger resp. aktive Zuhörer. S3 soll S2 beim Zuhören beobachten und anschliessend seine Eindrücke in der Gruppe wiedergeben. Es gibt drei Runden, so dass jede/r jede Rolle einmal übernimmt. Für die Sender schlägt die LP Themen vor wie z. B.: «Als ich Hilfe brauchte», «Was ich besser machen möchte», «ein Problem, das ich lösen möchte». Die Sender wählen ein Thema aus und denken daran, beim Reden Pausen zu machen, damit der Empfänger antworten kann. Die LP gibt das Signal für den Start; nach 3 Minuten beendet sie die Runde. Die Beobachter haben eine Minute Zeit für ihren Report. Anschliessend werden die Rollen getauscht. Zum Schluss wird das Arbeitsblatt in Einzelarbeit ausgefüllt.
- Reflexion und Diskussion mit der ganzen Klasse: Wie hast du dich als aktiver Zuhörer gefühlt? Wie war es als Beobachter/in? Als du Sender warst: Wie hast du dich dabei gefühlt, dass dir jemand konzentriert zuhört? Als du aktiver Zuhörer warst: Was war am einfachsten, was am schwierigsten? Was hast du vom Beobachter gelernt? Warum ist es wichtig, gut zuhören zu können? Erwähne dich an eine Situation, in der du gut zuhören konntest! Erzähle ein Beispiel, als du stolz auf dich warst, weil du aufgrund des Zuhörens gute Rückmeldungen erhalten hast.

Als gute Zuhölerin/ guter Zuhörer...



- ... siehst du den Sprecher/die Sprecherin an;
- ... schaust du ihm/Ihr in die Augen;
- ... bist du entspannt, aber aufmerksam;
- ... hörst du aufmerksam zu und überlegst, was der Sprecher/die Sprecherin sagen will;
- ... unterbrichst du nicht und zappelst nicht herum;
- ... antwortest du nur in Pausen;
- ... versuchst du nachzuempfinden, was der Sprecher/die Sprecherin fühlt;
- ... nickst du, machst «hmmm» oder fasst kurz zusammen, damit der Sprecher/die Sprecherin weiss, dass du zugehört hast.

Was machst du beim Zuhören gut?

Was gehört beim Zuhören nicht zu deinen Stärken?

Was kannst du tun, um besser zuzuhören?

4.4 Zu Besuch

Ziel

Die S spielen in einem nonverbalen Simulationsspiel die Begegnung zwischen fremden Menschen mit unterschiedlichen Erwartungen. Durch die anschließende Analyse soll ihre Reflexionskompetenz gefördert werden und sollen sie vertiefte Erfahrungen zur interkulturellen Kommunikation machen.

4.–9. Kl.

30–45 Min.



Material:
Rollenanweisung für
Gastgeber/innen und Gäste
(siehe Kopiervorlage
nächste Seite).

Hinweise:

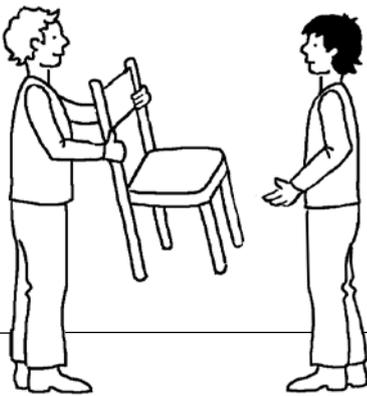
- Die Sensibilität gegenüber der nonverbalen Kommunikation kann vertieft werden, wenn die S aufgefordert werden, sich selbst oder andere in den nächsten zwei bis drei Wochen in Kommunikationssituationen bewusst zu beobachten und Beispiele mitzubringen.
- Quelle: Interkulturelles Training (siehe oben bei 4.1).

Ablauf:

- Es werden Paare gebildet. Eine/r ist Gastgeber/in und eine/r Gast. Alle erhalten die Rollenweisungen für ihre Gruppe (siehe nächste Seite). Zur Vorbereitung bleiben die Gastgeber/innen im Klassenzimmer, die Gäste gehen in den Nebenraum oder auf den Korridor. Bei der Vorbereitung sollen die S überlegen und ausprobieren, wie sie die Punkte auf ihrem Blatt nonverbal, ohne zu sprechen, umsetzen können.
- Nach ca. zehn Minuten beginnt die Begegnung. Es darf nicht gesprochen werden. Das Spiel dauert zehn Minuten. Anschliessend bittet die LP einige Paare, kurz von ihren Erfahrungen zu berichten.
- Reflexion und Diskussion mit der ganzen Klasse. Impulse hierfür:
 - Was klappte gut; warum? Welche Gefühle löste das aus?
 - Was klappte überhaupt nicht; warum? Welche Gefühle löste das aus?
 - Konnten die Gäste das Verhalten der Gastgeber/innen entschlüsseln?
 - Was löste es aus, wenn gewisse Erwartungen nicht erfüllt wurden?
 - Womit haben die Erwartungen zu tun?
 - Generalisierung: Wo kommen in der Realität ähnliche Situationen mit verschiedenen Erwartungshaltungen vor? Was habt ihr selbst diesbezüglich schon erlebt, wie habt ihr euch verhalten?
 - Kennt ihr Beispiele für Situationen mit unterschiedlichen Erwartungen, die speziell mit kulturellen Unterschieden zu tun haben könnten?



Rollenanweisungen für die Gastgeber/innen



Verhalten der Gastgeber/innen:

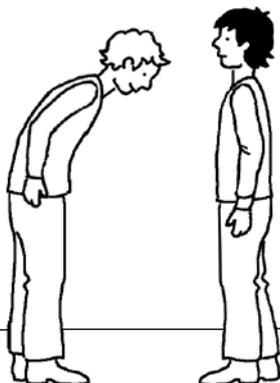
- Sie signalisieren «ja» durch Augenrollen.
- Sie signalisieren «nein», indem sie die Zunge herausstrecken.
- Wenn sie etwas zeigen wollen, tun sie das nicht mit der Hand, sondern durch intensives Anstarren.

Erwartungen der Gastgeber/innen an die Gäste: Diese sollen...

- ... die Schuhe ausziehen.
- ... sich als erstes die Hände waschen.
- ... den Gastgeber/innen eine kleine Münze schenken.
- ... den Gastgeber/innen einen Stuhl holen.
- ... im Schneidersitz neben dem Stuhl Platz nehmen.



Rollenanweisungen für die Gäste



Erwartungen der Gäste an die Gastgeber/innen: Diese sollen...

- ... sich zur Begrüßung verbeugen.
- ... ihre Zähne zeigen.
- ... ihre Telefonnummern herausgeben.
- ... dem Gast einen persönlichen Gegenstand geben.
- ... ihren Namen auf ein Stück Papier schreiben.
- ... dem Gast einen Stuhl anbieten.

4.5 Wie gehe ich mit kritischen Situationen um?

Ziel

Die S sind in ihren Lebenswelten immer wieder mit kritischen Kommunikationssituationen konfrontiert, dies auch in interkulturellen Kontexten. Die vorliegende Übung unterstützt sie beim Aufbau der hierfür nötigen Handlungskompetenzen und fördert ihre Empathie. Ein weiteres Ziel der Übung besteht darin, geschlechtertypische Strategien aufzuzeigen.

4.–9. Kl.

45 Min.



Material:
Fragebogen (Kopiervorlage
siehe nächste Seite)
grosse Papierbögen
oder Flipchart.

Ablauf:

- Einführung ins Thema: Wir wollen uns Gedanken zu unserem Umgang mit kritischen Situationen machen. Klärung des Begriffs «kritische Situation» (z. B. eine emotional belastende Situation, Konflikte in der Familie und ausserhalb, Anfeindungen). Sammlung konkreter Beispiele in der Klasse.
- Die LP verteilt den Fragebogen (siehe unten). Die S sollen in Einzelarbeit jede Äusserung sorgfältig durchlesen und sich überlegen, wie oft sie das betreffende Verhalten in kritischen Situationen zeigen. Dazu verwenden sie eine Skala von 1 bis 4 (1 = Ich verhalte mich nie oder sehr selten so; 2 = Ich verhalte mich manchmal so; 3 = oft; 4 = sehr oft).
- Nach ca. zehn Minuten werden die Antworten im Plenum diskutiert. Speziell wird dabei auf eventuelle Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen geachtet.
- Abschliessend versucht die Klasse, die Strategien in grössere Kategorien einzuteilen (z. B. das Problem vermeiden, Unterstützung suchen, das Problem direkt angehen, negative Emotionen zeigen). Die S ordnen die Nennungen zu, um die Häufigkeit der jeweiligen Strategie und die Verteilung auf Mädchen und Jungen zu dokumentieren.

Fragebogen: Wie verhalte ich mich in kritischen Situationen

Arbeitsblatt für Schüler/innen

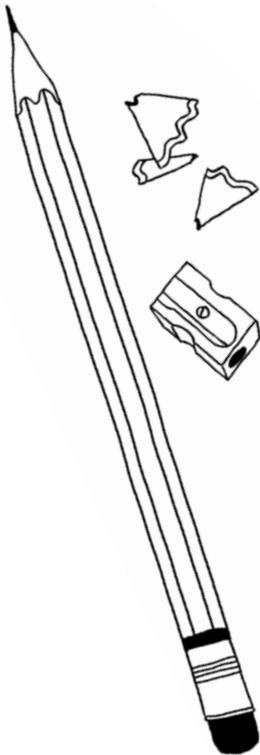
1 = Ich verhalte mich nie oder sehr selten so

2 = Ich verhalte mich manchmal so

3 = Ich verhalte mich oft so

4 = Ich verhalte mich sehr oft so

Entsprechendes bitte ankreuzen



	1	2	3	4
Ich ziehe mich zurück und will allein sein.				
Ich denke einfach an etwas anderes.				
Ich versuche den Stress durch laute Musik, Essen, Sport abzubauen.				
Ich versuche Dampf abzulassen.				
Ich versuche, die Sache zu vergessen, indem ich andere Dinge tue.				
Ich frage jemanden um Hilfe.				
Ich kann an nichts anderes als an das Problem denken.				
Ich ärgere mich über mich. Könnte ich doch entspannter reagieren!				
Ich warte erst einmal ab.				
Ich versuche das Problem sofort in Angriff zu nehmen.				
Ich lasse alles so, wie es ist.				
Ich überlege verschiedene Wege zur Lösung.				
Ich denke über jeden einzelnen Aspekt des Problems nach.				
Ich suche Solidarität und Unterstützung bei anderen.				
Ich löse das Problem sofort.				
Ich versuche das Problem so lange wie möglich zu verdrängen.				

4.6 Zuschreibungen

Ziel

Die S vertiefen ihr Bewusstsein für den Einfluss, den kulturelle Denk- und Interpretationsmuster auf unsere Kommunikation haben. Den Ausgangspunkt bildet ein Beispiel für misslungene Kommunikation aufgrund von kulturell geprägten Zuschreibungen.

7.–9. Kl.

45 Min.



Material:
Kopien des Dialogs
(Kopiervorlage siehe
nächste Seite).

Hinweise:

- Das Beispiel für den Dialog kann selbstverständlich problemlos durch eines aus der eigenen Lebenswelt ersetzt werden. Dieses müsste aber ähnlich wie unser Beispiel aufgearbeitet werden.
- Quelle: Nach Triandis (1972) in Thomas Alexander u. a. (Hrsg.) (2003): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ablauf:

- Die LP erklärt zuerst, was eine Zuschreibung/Attribution ist (Definition: Alles, was Menschen sich und andern an Merkmalen zuschreiben und unterstellen, z. B. ethnische oder Rollenklischees oder weitere Interpretationen). Diskussion, welche diesbezüglichen Erfahrungen die S haben.
- Die LP informiert, dass ein Dialog auf zwei Ebenen analysiert werden soll: 1. Auf der Ebene dessen, was wirklich gesprochen wurde, 2. auf der Ebene der unausgesprochenen Interpretationen und Attributionen. Kontext: Es geht um einen Dialog zwischen dem amerikanischen Vorgesetzten und dem griechischen Mitarbeiter einer internationalen Firma. Die Handlung spielt in Griechenland. Der Grieche ist ein langjähriger erfolgreicher Mitarbeiter. Der Amerikaner wurde kürzlich zum Leiter der griechischen Niederlassung der Firma befördert.
- Die S erhalten eine Kopie des Dialogs, wobei die Attributionsseite (rechte Spalte) vorgängig von der LP umgeknickt wurde und noch nicht angeschaut werden darf. In verteilten Rollen lesen die S den Dialog und besprechen dann in Kleingruppen Gründe für die kommunikativen Pannen.
- Nun knicken sie das Blatt um und lesen die Zuschreibungen in der rechten Spalte. Sie diskutieren paarweise, wie diese Zuschreibungen zustande kamen.
- Reflexion und Diskussion mit der ganzen Klasse:
 - Was sind die hauptsächlichen Gründe für das Scheitern der Kommunikation?
 - Welche Werte, Verhaltensmuster und kulturspezifischen Einstellungen könnten für das Verhalten der beiden Männer massgeblich gewesen sein?
 - Was könnte der nächste Schritt für einen konstruktiven Umgang mit der Situation sein? (Hier sollen Strategien der interkulturellen Kommunikation gesammelt werden.)
 - Welche derartigen Erfahrungen haben die S selber gemacht?

Der neue amerikanische Vorgesetzte und sein griechischer Mitarbeiter

Arbeitsblatt «Dialog» für Schüler/innen

Verhalten/Gesagtes	Attribution: Zuschreibung/Interpretation/Gedachtes
Amerikaner: Wie lange brauchst du, um diesen Bericht zu beenden?	Amerikaner: <i>Ich bitte ihn, sich zu beteiligen; ich will ihn in die Entscheidung einbeziehen.</i>
Griecher: Ich weiss nicht. Wie lange soll ich brauchen?	Griecher: <i>Was soll das? Er ist der Chef: Warum gibt er mir keine klare Anweisung?</i> Amerikaner: <i>Er lehnt ab, Verantwortung zu übernehmen.</i>
Amerikaner: Du kannst selbst am besten einschätzen, wie lange es dauert.	Amerikaner: <i>Er soll Verantwortung für seine Handlungen übernehmen.</i> Griecher: <i>Was für ein Unsinn! Ich gebe ihm wohl besser eine Antwort.</i>
Griecher: Ok, zehn Tage.	Amerikaner: <i>Er ist unfähig, die Zeit richtig einzuschätzen. Diese Schätzung ist völlig unrealistisch.</i>
Amerikaner: Besser 15. Bist du damit einverstanden, die Arbeit in 15 Tagen zu erledigen?	Amerikaner: <i>Ich biete ihm eine Abmachung an.</i> Griecher: <i>Ok, er verlangt 15 Tage, er ist der Chef.</i>
In Wirklichkeit brauchte man für den Bericht 30 Arbeitstage. Also arbeitete der Grieche Tag und Nacht, benötigte aber am Ende des 15. Tages immer noch einen weiteren Tag.	
Amerikaner: Wo ist der Bericht?	Amerikaner: <i>Ich kontrolliere, dass er die Abmachung einhält.</i> Griecher: <i>Er will den Bericht haben.</i>
Griecher: Er wird morgen fertig sein.	Beide: <i>Der Bericht ist noch nicht fertig.</i>
Amerikaner: Aber wir haben abgemacht, dass er heute fertig sein sollte!	Amerikaner: <i>Ich muss ihm beibringen, Abmachungen einzuhalten.</i> Griecher: <i>Dieser dumme, inkompetente Chef! Nicht nur, dass er mir falsche Anweisungen gegeben hat, er würdigt noch nicht einmal, dass ich einen 30-Tage-Job in 16 Tagen erledige.</i>
Der Grieche reicht seine Kündigung ein. Der Amerikaner ist überrascht.	
	Griecher: <i>Für so einen Menschen kann ich nicht arbeiten.</i>

4.7 Was Kommunikation hemmt

Ziel

Die S erfahren und beschreiben, wodurch Kommunikation beeinträchtigt werden kann und wie man mit schwierigen Kommunikationssituationen umgehen kann. Sie bauen Strategien auf und erweitern ihre kommunikative Handlungskompetenz.

7.–9. Kl.

45–60 Min.



Material:

Vorbereitete Wandtafel;
evtl. Kopien des Arbeitsblattes
«Kommunikationshemmer»
(Kopiervorlage siehe
nächste Seite).

Ablauf:

- Vor Beginn der Lektion hat die LP eine Liste mit Kommunikationshemmern an die Wandtafel geschrieben (siehe die fettgedruckten Begriffe auf dem Arbeitsblatt nebenan).
- Die Liste wird mit der Klasse betrachtet und kommentiert. Die S sollen sich einen Titel ausdenken. Falls nichts Passendes gefunden wird, schlägt die LP den Titel «Kommunikationshemmer» vor. Die einzelnen Punkte werden evtl. nochmals unter dem Aspekt durchgesehen, wie jeder von ihnen ein Gespräch oder eine andere Kommunikationssituation blockieren kann. Sicher können die S dazu Beispiele aus der eigenen Erfahrung beitragen.
- In einem Rollenspiel soll nun erlebt und konkretisiert werden, welche Auswirkungen die genannten Verhaltensweisen haben können. Es braucht zwei Rollen: Jemanden (Rolle A), der ein normales Gespräch führen möchte (z. B. über die Schule oder über Hobbies), und jemanden (Rolle B), der die Kommunikation immer wieder durch Kommunikationshemmer wie Unterbrechen, unangemessene Fragen etc. stört. In einem ersten Durchgang kann die LP die Rolle B übernehmen, sofern keine Gefahr besteht, dass die S dies falsch verstehen.
- Das Rollenspiel ist auf 5 Minuten begrenzt. Rolle B will das Gespräch dominieren und zum Absturz bringen; Rolle A versucht es immer wieder partnerschaftlich weiterzuführen.
- Kurze Diskussion/Reflexion/Analyse; dann 2–3 weitere Durchführungen mit anderen S.
- Schlussreflexion: Wie haben sich die S in der Rolle B gefühlt? Wie jene in der Rolle A? Gibt es eurer Meinung nach Kommunikationsmuster oder -hemmer, die typisch für eine Kultur, für ein Geschlecht oder eine Altersgruppe sind? Welche Strategien wendet ihr persönlich in Situationen an, wo jemand die Kommunikation zu torpedieren versucht?
- Zur Vertiefung evtl. Abgabe und Lektüre des Arbeitsblattes «Kommunikationshemmer».

Kommunikationshemmer	So macht man's (besser nicht!)
<p>Unterbrechen:</p> <p>Unterbrechungen sind wohl der häufigste Grund, warum eine Kommunikation gestört sein kann. Sie vermitteln das frustrierende Gefühl, dass das Gegenüber gar nicht zuhört und einen nicht ernst nimmt.</p>	<p>Funke immer wieder dazwischen, wenn dein Gegenüber spricht – z. B. mit Kommentaren über dich und Dinge, die du erlebt hast.</p>
<p>Ungebetene Ratschläge erteilen:</p> <p>Niemand bekommt gerne ungebetene Ratschläge. Äußerungen wie: «Wenn ich du wäre...» oder «Wenn du mich fragst...» sind oft ein rotes Tuch. Sie sagen: «Ich bin dir überlegen». Ungebetene Ratschläge können dazu führen, dass dein Gegenüber sich hilflos und dumm fühlt.</p>	<p>Gib viele ungebetene Ratschläge. Super sind Redewendungen wie: «Wenn ich du wäre...», «Ich finde, du solltest...», «Mach es besser mal so...», «Wenn du mich fragst...» usw.</p>
<p>Bewerten:</p> <p>Wenn du deinem Gegenüber erklärst, dass seine Ideen oder Gefühle falsch sind, vermittelst du den Eindruck, dass du es besser weisst. Das führt oft zu Verteidigungen oder Verletzungen. Ok ist, wenn du eine Bewertung als deine ganz persönliche Sicht formulierst.</p>	<p>Bewerte dein Gegenüber und alles, was er/sie sagt. Mittel dazu: «Viel besser wäre...», «Das ist objektiv gesehen ein Unsinn...», «So geht das sicher nicht...» usw.</p>
<p>Interpretieren:</p> <p>Wer die Äußerungen seines Gegenübers ständig interpretiert oder analysiert, vermittelt den Eindruck, es besser zu wissen und sein Gegenüber nicht ernst zu nehmen, so wie es ist.</p>	<p>Analysiere alles, was dein Gegenüber sagt. Z. B. so: «Du denkst wohl, es sei so und so, da irrst du aber...», «Du weisst eben nicht, wie damit umgehen» usw.</p>
<p>Dominieren:</p> <p>Sich mit jemandem zu unterhalten, der immer etwas Besseres oder Interessanteres zu erzählen weiss, ist demotivierend. Das Gegenüber wird sich bald entweder frustriert zurückziehen oder aggressiv reagieren.</p>	<p>Reisse das Gespräch an dich und mach klar, dass du es besser weisst: «Nein, das ist so und so...», «Da habe ich noch etwas viel Spannenderes erlebt».</p>
<p>Unangemessene Fragen stellen:</p> <p>Wer dauernd Fragen stellt, statt zunächst einmal zuzuhören, treibt sein Gegenüber in die Defensive. Wenn du zu viel fragst, lenkst du dein Gegenüber ab und vermittelst den Eindruck von Misstrauen und Kontrolle.</p>	<p>Stelle in herausforderndem Ton Frage auf Frage: «Warum bist du da hineingegangen?», «Wen hast du getroffen?», «Was soll das überhaupt bedeuten?» usw.</p>
<p>In Frage stellen, beschuldigen, widersprechen:</p> <p>Wer alles in Frage stellt, was das Gegenüber sagt, wer dessen Ideen immer heruntermacht, verunmöglicht eine partnerschaftliche, gleichwertige Kommunikation.</p>	<p>Widersprich dauernd und sag deinem Gegenüber, wie falsch es liegt: «Du hast Unrecht», «Das kann gar nicht sein», usw.</p>
<p>Kritisieren, beschimpfen, demütigen:</p> <p>Negative, ironische, zynische oder sarkastische Kommentare wirken besserwisserisch und demotivierend. Kaum jemand möchte ein Gespräch fortsetzen, bei dem er/sie beschimpft und klein gemacht wird.</p>	<p>Mach sarkastische, negative Bemerkungen, z. B.: «Du hältst dich wohl für superschlau», «Du hattest ja noch nie ein gutes Gespür für Menschen» usw.</p>

**Einheit 5:
Konflikte – Gemeinsam nach
Lösungen suchen**

Einleitung

Unterricht im Allgemeinen und der herkunftssprachliche Unterricht im Besonderen haben das Ziel, alle Kinder und Jugendlichen mit ihren je eigenen Geschichten, Prägungen, Voraussetzungen und Eigenschaften in eine gemeinsame Realität innerhalb der Klasse und der Schule zu integrieren. Es gilt, Regeln und Umgangsformen zu entwickeln, die zu einem fruchtbaren Zusammenarbeiten miteinander führen. Dabei kommen dem Unterricht und der LP auch die Aufgabe zu, auftretende Konflikte wahrzunehmen und zu thematisieren und Möglichkeiten des Umgangs mit möglichen Problemen zu finden.

Konflikte treten im täglichen Zusammenleben in der Schule zwangsläufig auf. Dies geschieht immer dann, wenn die Interessen von Einzelnen oder von Gruppen den Interessen anderer Individuen oder Gruppen gegenüberüberstehen. Der Grund können Unstimmigkeiten in der Zusammenarbeit oder aber Vorurteile und Meinungen sein, die aufeinander prallen.

Gegenüber der plurikulturellen Regelklasse haben HSU-Gruppen die Besonderheit, dass sie sprachlich und herkunftskulturell homogener sind. Aber auch im HSU geht es darum, die plurikulturelle Gemeinschaft und Gesellschaft des Einwanderungslandes als Realität und Selbstverständlichkeit zu sehen. Nur so können auftretende Konflikte im Rahmen eines reflektierten und rationalen Vorgehens gelöst werden. Jede Schülerin und jeder Schüler gehört zwar einer bestimmten ethnischen Gruppe an, ist aber vor allem Teil einer anderen, grösseren Gruppe. Dementsprechend soll sich die Lösung von Konflikten nicht an der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe orientieren, sondern an der Zugehörigkeit zur realen plurikulturellen Gemeinschaft und Gesellschaft. Beim Aufbau der interkulturellen Kompetenz, um die es hier geht, kann auch der HSU einen wichtigen Beitrag leisten.

Zu den Aufgaben der Lehrperson gehört es, Konflikten Gehör zu verschaffen und die Schüler/innen in ihrer Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz zu schulen. Das Ziel ist dabei, Strategien der Konfliktbearbeitung und -lösung zu finden und zu erproben, die für die Kooperation und für die seelische Gesundheit aller Beteiligten sinnvoll sind. Selbstverständlich dürfen solche Konfliktlösungen keine neuen Stigmatisierungen schaffen, dürfen keine Vorurteile zementieren, dürfen die Fronten zwischen den Konfliktparteien nicht verhärten. Dabei geht es keineswegs nur um die momentane Harmonie in der Klasse; vielmehr lassen sich diese Unterrichtssequenzen sehr wohl als Vorbereitung für das Leben in der Gesellschaft betrachten. Angesichts der Bedeutung dieses Themas wäre eine Zusammenarbeit zwischen HSU- und Regelklassenlehrpersonen hier ganz besonders zu begrüssen.

Die sieben folgenden Unterrichtsvorschläge zeigen auf verschiedenen Stufen auf, wie Schüler/innen in den Teilbereichen Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz an ihrer Sozial- und Konfliktkompetenz arbeiten können. Die jeweils fokussierten Teilkompetenzen zeigt die Übersicht am Schluss des Hefts. Die Vorschläge für eine alters- und stufenmässige Bearbeitung sind weit gefasst und sollen als Empfehlungen verstanden werden, die auch modifiziert werden können. Wesentlich dabei ist die Rolle der Lehrperson, die beim Aufbau der genannten Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen einmal mehr als behutsame/r und bedachte/r Mediator/in, Coach und Begleiter/in von Lern- und Verhaltensprozessen gefragt ist.

5.1 Alles okay! Wirklich?

Ziel

Die S entwickeln ein Verständnis für Konflikte in ihrer Klasse und im Zusammenleben in der Schule. Sie machen eine erste Auslegeordnung und ordnen die Konflikte verschiedenen Konfliktarten zu.

1.–9. Kl.

30–45 Min.



Material:
Flipchart, zwei grosse Blätter (A2),
Papierstreifen.

Ablauf:

- Die LP schreibt den Titel «Alles okay! Wirklich?» an die Tafel oder auf ein Flipchart-Papier. Die S denken über Dinge nach, die in ihrer Gruppe oder Klasse nicht okay sind. Es ist wichtig, dass die LP zuerst auf verschiedene Formen von Schwierigkeiten hinweist:
 - Probleme bei der Zusammenarbeit mit anderen S.
 - Probleme zwischen Mädchen und Jungen.
 - Probleme beim Teilen von Dingen (z. B. den Arbeitsplatz oder Materialien teilen).
 - Probleme in der Freundschaft mit anderen.
- Die S schreiben ihre Probleme und Konflikte auf kleine Papierstreifen und kleben diese selbstständig an die Tafel oder Flipchart. Wenn alle Streifen kleben, setzen sich die S in einen Kreis.
- Als Nächstes erklärt die LP, dass es zwei Arten von Konflikten und Problemen gibt: Individuelle und gemeinsame. Dies soll durch Beispiele erläutert werden (zu viel Lärm im Klassenzimmer = gemeinsames Problem; zu wenig Platz auf dem eigenen Pult = individuelles Problem, etc.). Nun werden die Papierstreifen durchgesehen und den beiden Kategorien zugeteilt. Hierfür hat die LP zwei grosse Blätter mit den Titeln «gemeinsame Probleme» und «persönliche Probleme» vorbereitet. Wenn alle Probleme sortiert sind, wird ein Klassengespräch zur Frage geführt «Welche der Probleme können einfach gelöst werden, wie könnte das aussehen?». Die Sequenz endet mit einer Sammlung der einfach lösba- ren Probleme.

gemeinsame Probleme: 	persönliche Probleme: 
<p>Wir haben zu viele Hausaufgaben.</p>	<p>Markus nimmt immer ohne zu fragen meine Farbstifte.</p>
<p>Zu wenig Zeit an Prüfungen.</p>	<p>Ich werde wegen meinen roten Haaren ausgelacht.</p>
<p>Die Jungs lassen uns nicht mitmachen beim Fussballspielen.</p>	

5.2 Mein Nein

Ziel

Die S vertiefen ihr Bewusstsein für den Einfluss, den kulturelle Denk- und Interpretationsmuster auf unsere Kommunikation haben. Den Ausgangspunkt bildet ein Beispiel für misslungene Kommunikation aufgrund von kulturell geprägten Zuschreibungen.

1.–3. Kl.

30 Min.



Material:
Keines, bzw. abhängig von
der Spielsituation.

Ablauf:

- Die LP denkt sich eine typische Konfliktsituation aus und erläutert diese. Anschließend wird die Situation in der Art eines Rollenspiels zwei- bis dreimal nachgespielt. Beispiel: Ein Kind baut einen Turm mit Bausteinen. Ein anderes Kind kommt dazu und ärgert es, indem es das erste Kind schubst und stört. Das erste Kind reagiert, indem es seinem Gegenüber klar und deutlich seine Bedürfnisse mitteilt: «Hör auf, ich möchte alleine spielen» oder: «Ich möchte nicht, dass du mich ärgerst». Die Kinder sollen diese Bedürfnisse mit fester Stimme und innerer Stärke aussprechen.
- Anhand dieser Spielsituation prägen sich die S klare Formulierungen zur Äusserung ihrer Bedürfnisse ein. Die Kinder können diese Formulierungen später in realen Situationen aus dem Gedächtnis abrufen und sind in der Lage, ihre Bedürfnisse unmissverständlich auszudrücken.



- Andere Spiel- oder Lernsituationen können z. B. sein: Störungen beim Zusammensetzen eines Puzzles, Problemsituationen in der Garderobe (jemandem wird etwas weggenommen oder ein Kind hat keinen Platz), Konflikte beim Basteln in der Bastecke etc.
- Nach anfänglichem Zögern werden die S meist recht lebhaft. Das Spiel dient dabei einerseits dazu, Situationen ohne Stress nachzuspielen und richtiges Verhalten in verschiedenen Situationen einzuüben. Andererseits kann es auch helfen, aufgestaute Emotionen abzubauen.

5.3 Gute Gründe für schlechte Taten?

Ziel

Die S erschliessen anhand von kurzen Szenarien mögliche Hintergründe von konflikthaftem Verhalten. Sie entwickeln ein Gefühl dafür, welche Gefühle und Wünsche zu einem offensichtlich negativen Verhalten führen könnten. Dabei schulen sie ihre Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz.

4.–9. Kl.

30–45 Min.



Material:
Kurze Situationsbeschreibungen
(die LP muss sich vorgängig einige
Situationen überlegen).

Ablauf:

- Die S sitzen in Dreier- oder Vierergruppen zusammen. Jede Gruppe erhält eine oder zwei kurze Beschreibungen von Situationen, in denen jeweils eine Person etwas Negatives tut. (Beispiel: ein Kind droht ein anderes zu verprügeln, wenn dieses ihm nicht sein Taschengeld gibt.) Wichtig ist, dass die Situationen altersgemäss sind und zur Lebenswelt der Kinder passen. Nun diskutiert die Kleingruppe darüber, welches die Motive und Gründe für das negative Verhalten sein könnten. Welche Gefühle und Wünsche könnten dahinter stecken? Die Antworten werden in der Kleingruppe schriftlich festgehalten.
- Anschliessend präsentiert jede Gruppe im Plenum ihren Fall und die möglichen Motive, die ihrer Ansicht nach hinter dem negativen Verhalten stehen könnten.
- Mögliche Zusatzfragen und Impulse für eine Schlussdiskussion in der Gruppe oder im Plenum:
 - Kennt ihr auch solche Gefühle bzw. Wünsche?
 - Was macht ihr, wenn ihr solche Gefühle habt?
 - Kennt ihr Leute, die sich so verhalten?

5.4 So machen wir es!

Ziel

Die S machen sich Gedanken zu ihren Konfliktlösungsstrategien (Reflexionskompetenz). Sie entwickeln ein Verständnis für verschiedene Gesichtspunkte, unterschiedliche Persönlichkeiten und unterschiedliche Verhaltensweisen. Sie reflektieren ihre bevorzugten und üblicherweise praktizierten Konfliktlösungsstrategien.

1.–9. Kl.

30 Min.



Material:
Liste oder Kärtchen mit
verschiedenen Konflikten
(von der LP vorbereitet),
Flipchart oder Poster.

Ablauf:

- Die S werden in Dreier- oder Vierergruppen aufgeteilt. Die LP präsentiert auf Kärtchen oder als Liste eine Reihe von möglichen Problemen oder Konflikten (vgl. hierzu auch Sequenz 5.1; es kann sich sowohl um individuelle als auch um gemeinsame Probleme oder Konflikte handeln). Jede Gruppe wählt zwei Konflikte aus, die sie gemeinsam bearbeiten möchte (bei knappem Zeitbudget: nur einen Konflikt).
- Anschliessend diskutieren die Gruppen Ideen für mögliche Lösungen der zwei Konflikte, die sie ausgewählt haben. Die S halten ihre Ideen und Lösungen schriftlich oder als Zeichnung fest und gestalten damit ein Poster zu verschiedenen Lösungsmöglichkeiten. Diejenige Konfliktlösung, die sie als Gruppe bevorzugen, unterstreichen sie oder markieren sie farbig.
- Die Einheit endet mit Darstellung und Diskussion aller Konfliktlösungsvorschläge im Plenum.

5.5 Cool bleiben oder: Der Klügere geht weg

Ziel

Gemäss der Devise «Ich lasse mich nicht provozieren!» lernen die S in kleinen Rollenspielen, sich nicht auf einen Konflikt einzulassen. Sie üben in einem zweiten Schritt, provozierten Konflikten aus dem Weg zu gehen, dies entsprechend der Devise: «Ich muss mir keinen Streit aufzwingen lassen, ich kann weggehen» (Kommunikationskompetenz).

1.–6. Kl.

45 Min.



Material:
Wandtafel oder Plakat.

Ablauf:

- Die LP lässt die S von Streitsituationen erzählen. Die S benennen daraufhin verschiedene Möglichkeiten, wie sie auf Provokationen und «Streitangebote» reagieren können und welche Strategien vielleicht auch noch möglich wären. Die LP notiert die Möglichkeiten auf Karten oder auf einem Plakat (schriftlich oder mit Zeichnungen).
- Nun wählt die LP diejenigen Antworten aus, die zur Strategie «Cool bleiben» passen und lässt diese Lösungen szenisch (als Rollenspiel) darstellen. Dabei müssen jedes Mal die folgenden vier gestischen Elemente vorkommen: Arme verschränken, Schulter hochziehen, «Phh» machen und sich abwenden. Alle S spielen dies mit einem Partner nach. Die LP notiert an der Tafel/auf dem Plakat: «Cool bleiben – kalte Schulter zeigen!».



- In einem zweiten Schritt fragt die LP nach, in welchen Situationen ein einfaches Ignorieren in der obigen Art nicht reicht. Sie wählt dann aus den notierten Konfliktlösungen die Antworten aus, die zur Strategie «Der Klügere geht weg» passen. Wiederum werden hierzu kleine Rollenspiele inszeniert und diskutiert. Als Hausaufgabe bekommen alle S den Auftrag, beide Tipps konkret auszuprobieren. In der folgenden Unterrichtseinheit werden die entsprechenden Erfahrungen ausgetauscht und diskutiert.

5.6 Mein Konfliktthermometer

Ziel

Die S nehmen wahr und finden heraus, auf welche Art von Konfliktsituationen sie persönlich besonders sensibel reagieren. Im Vergleich mit den anderen erkennen sie, dass Konflikte subjektiv erlebt und wahrgenommen werden. Es geht nicht um richtig oder falsch, sondern darum, wie jemand etwas erlebt.

4.–9. Kl.

30–45 Min.



Material:
Kärtchen mit Temperaturangaben (0°, 50°, 100°),
Situationen zum Vorlesen
(siehe unten).

Ablauf:

- Die LP erklärt, worum es geht (siehe oben) und legt die drei Temperaturkärtchen in Form eines Thermometers auf den Boden. 100° bedeutet, dass es sich um einen heissen Konflikt handelt. 50° bedeutet, dass es sich bei der Situation vermutlich um einen Konflikt handelt, dieser aber noch nicht so bedeutend ist. 0° symbolisiert, dass die betreffende Situation nicht als Konflikt erlebt wird.
- Nun liest die LP die Kärtchen mit den verschiedenen Konfliktsituationen vor. Die S stellen sich jedes Mal auf diejenige Position auf dem Thermometer, die ihrer subjektiven Bewertung der Schwere des Konflikts entspricht. In kurzen Statements begründen sie, warum sie diese Position gewählt haben. Diese Statements sollen unkommentiert bleiben; es geht um die Darstellung der individuellen Sichtweisen und darum, wie jede/r den Konflikt erlebt.
- Im Anschluss daran wird der Begriff «Konflikt» diskutiert und geklärt. Wenn möglich wird eine gemeinsame Definition erarbeitet und schriftlich festgehalten.

Beilage: Situationen zum Vorlesen und Temperaturkärtchen

Ein Schüler stellt einem anderen Schüler auf dem Schulhof ein Bein.	Ein Schüler beschimpft eine Mitschülerin als Schlampe.	
Ein Schüler droht einem Mitschüler Prügel an, wenn dieser ihm nicht seine Jacke gibt.	Ein Freund schuldet dir Geld.	
Eine Schülerin macht eine Liste, welche ihrer Freund/-innen sie am liebsten mag.	Eine Schülerin sagt zu einem Mitschüler «Du stinkst».	
Eine Schülerin nimmt in der Pause ohne zu fragen das Handy ihrer Tischnachbarin und spielt damit herum.	Ein Schüler wirft einen anderen Schüler zu Boden, um zu verhindern, dass dieser einen jüngeren Mitschüler verprügelt.	
Du möchtest gerne ein Spiel spielen. Dein Freund möchte aber lieber ein Buch lesen.	Zwei Schüler diskutieren über eine Lehrerin.	

5.7 In 6 Schritten das Problem lösen – Peer Konflikte

Ziel

Die S lernen eine Technik zur Konfliktlösung kennen. Sie verstehen, dass Konflikte lösen auch mit Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammenhängt, die erlernbar sind.

6.–9. Kl.

60 Min.



Material:
Arbeitsblatt
«In 6 Schritten das
Problem lösen»
(Kopiervorlage siehe
nächste Seite).

Ablauf:

- Die LP beschreibt eine realistische Konfliktsituation (Beispiele siehe unten). Die Situation wird in Form eines Rollenspiels nachgespielt. Die S diskutieren gemeinsam, wie der Konflikt gelöst werden könnte. Möglicherweise beschreiben sie dabei schon Teilschritte des Modells «In 6 Schritten das Problem lösen».
- Die S erhalten das Arbeitsblatt «In 6 Schritten das Problem lösen». Nachdem sie es gelesen haben, werden Beispiele für Konflikte zusammengetragen, wie sie zwischen Eltern und Kindern oder innerhalb der Peer-Gruppe auftreten. Beispiele:
 - Mädchen/Junge möchte in ein bestimmtes Lokal ausgehen, die Eltern sagen aber, das Kind solle lieber lernen und vor allem nicht in dieses Lokal gehen.
 - Ein Schüler verspottet einen anderen Schüler aufgrund seines Akzents oder wegen eines Sprachfehlers.
 - Mädchen/Junge lernt Junge/Mädchen kennen, die Eltern sind aber wegen dessen oder deren Herkunft nicht einverstanden (z. B. weil er/ sie einer anderen Nation oder ethnischen Gruppe angehört).
 - Einige Jugendliche möchten während der Pause eine bestimmte Musik hören. Andere sind dagegen, weil sie lieber ein anderes Stück hören wollen.
 - Manche S weigern sich, neben einem bestimmten Schüler/einer Schülerin zu sitzen, weil sie Vorurteile in Bezug auf dessen/deren Herkunft, Religion oder Nationalität haben.
- Es wird ein Konflikt ausgewählt, der im Folgenden genauer analysiert werden soll (Variante: 2–3 Konflikte für 2–3 Gruppen).
- In einem ersten Schritt setzen sich die Konfliktparteien getrennt zusammen und diskutieren ihre Positionen anhand des 6-Schritte-Plans (z. B. alle «Eltern», alle Jugendlichen, die bestimmte Musik hören wollen, alle Mädchen/Jungen, die nicht an diesem Platz sitzen wollen etc.). Danach treffen sie auf die Gegenpartei innerhalb ihrer Gruppe und beginnen die Verhandlungen nach dem 6-Schritte-Plan. Nach einer bestimmten Zeit (15–20 Minuten) stoppt die LP die Verhandlungen und holt die S ins Plenum zurück. Die Gesamtgruppe tauscht nun ihre Erfahrungen aus.
- Hinweis: Optimal wäre, wenn Mediator/innen bestimmt würden, die je eine Gruppe begleiten und durch den 6-Schritte-Plan führen. Dies kann auch in einem zweiten Durchlauf erfolgen.

Kopiervorlage Arbeitsblatt «In 6 Schritten das Problem lösen» → siehe nächste Seite.

1. Schritt: Bedürfnisse abklären.	
Was brauchst du? Was genau möchtest du?	<i>Jede am Konflikt beteiligte Person soll diese Frage beantworten, ohne andere zu beschuldigen oder ihnen Vorwürfe zu machen.</i>
2. Schritt: Beschreibe das Problem genau.	
Was denkst du, ist das Problem in diesem Fall?	<i>Alle Schüler/innen können das Problem und dessen Ursachen aus ihrer Sicht beschreiben. Die Konfliktgegner müssen bereit sein, die Sichtweisen der anderen Gruppen zu akzeptieren.</i>
3. Schritt: Suche nach verschiedenen Lösungen.	
Wie könnten mögliche Lösungen für diesen Konflikt aussehen?	<i>Alle Schüler/innen können Antworten beisteuern. Diese sollen aufgeschrieben werden – ohne Kommentar oder Bewertung. Das Ziel ist, so viele Lösungen wie möglich zu finden.</i>
4. Schritt: Bewerte die Lösungen.	
Wie zufrieden wärst du mit den verschiedenen Lösungen?	<i>Jede Konfliktpartei bewertet die verschiedenen Lösungsvorschläge und erklärt, welche für sie warum akzeptabel sind und welche warum nicht.</i>
5. Schritt: Entscheide, welches die beste Lösung ist.	
Akzeptierst du diese Lösung? Wurde das Problem gelöst?	<i>Es muss klar sein, dass beide Konfliktparteien die Lösung akzeptieren. Ihre Anstrengung, eine Lösung zu finden, sollte wertgeschätzt werden.</i>
6. Schritt: Untersuche, wie die Lösung angewandt wird.	
Lasst uns nochmals über die Situation sprechen und sicherstellen, dass das Problem gelöst wurde.	<i>Ein Plan wird entwickelt, um die Lösung zu evaluieren. Je nach Art des Konflikts und Alter der Konfliktparteien kann eine Evaluation in ein paar Minuten, Stunden oder erst in der nächsten Lektion durchgeführt werden.</i>

**Einheit 6:
Demokratie und Kinderrechte:
Wir mischen uns ein!**

Einleitung

Die Entwicklung von modernen Gesellschaften wirft eine wichtige Frage auf. Sie betrifft die Tatsache, dass das Recht auf Freiheit automatisch auch die Entwicklung von pluralistischen und offenen, säkularen Gesellschaften unterstützt. Diese Entwicklung fördert mehr und mehr einen individualisierten Lebensstil. Frage: Wie können diese pluralistischen Gesellschaften hinsichtlich der Grundwerte trotzdem einen minimalen Konsens finden, der für alle Bürger/innen bindend ist? Fehlt nämlich ein solcher Konsens, besteht die Gesellschaft nur noch aus Individuen ohne verbindliche Vereinbarungen und droht auseinanderzufallen.

Die Grundlagen der Demokratie wie auch die Menschen- und Kinderrechte sind in fast allen Staaten akzeptiert und gültig. Sie helfen, dass die Bürger/innen miteinander in Diskussion bleiben. Sie haben zudem weltweit viel zur Modernisierung der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Systeme beigetragen. Trotzdem dürfen die Grundlagen der Demokratie und die Menschen- und Kinderrechte nie als selbstverständlich betrachtet werden. Jede Generation muss zu ihrer Entwicklung beitragen, muss immer wieder von Neuem darüber verhandeln und sich dafür einsetzen, dass die mit diesen Grundlagen und Rechten verbundenen Prinzipien auch in der Zukunft eingehalten werden.

Die Menschenrechte, auf denen die Kinderrechte beruhen, haben eine lange Tradition. Vorläufer und Parallelen finden sich in den grossen Weltreligionen und in vielen philosophischen Strömungen. Die modernen Menschenrechte wurden im Zeitalter der Aufklärung erstmals dargelegt und inspirierten die amerikanische und französische Revolution. Heutzutage sind sie als Grundgesetze in den geschriebenen oder ungeschriebenen Verfassungen der modernen Demokratien verankert. Von Anfang an waren die Menschenrechte besonders wichtig, um die Schwächeren in der Gesellschaft vor den Stärkeren zu schützen. Deshalb sind auch die Kinderrechte so wichtig: Minderjährige gehören zu den Gruppen, deren Rechtsstatus gegenüber der Exekutivgewalt am schwächsten ist.

Die folgenden Unterrichtsmodelle geben Lehrpersonen und Lernenden die Möglichkeit, gemeinsam den Weg hin zu gelebter Demokratie im Schulalltag zu gehen und Kinderrechte ganz direkt zu entdecken.

Hinweis:

Die Unterrichtsmodelle stammen aus der überarbeiteten deutschen Fassung von Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (editors) (2008): Teaching democracy. A collection of models for democratic citizenship and human rights education. Council of Europe Publishing.

6.1 Ein Blumenstrauss

Ziel

Die Übung fördert den Zusammenhalt von Gruppen und das Selbstwertgefühl ihrer Mitglieder. Sie lässt die S erfahren und wertschätzen, dass jedes Individuum innerhalb einer Gruppe einzigartig ist, zugleich aber zur Gesamtstärke der Gruppe beiträgt.

1.–3. Kl.

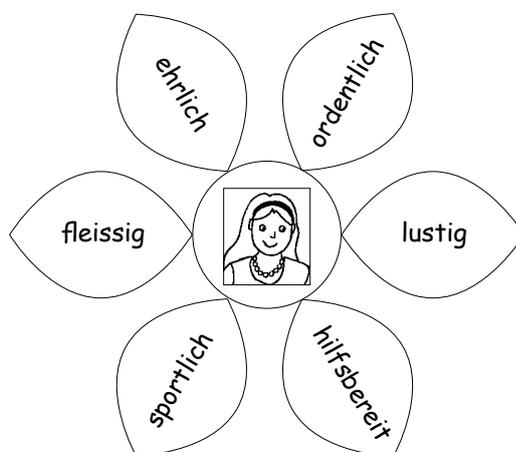
30–45 Min.



Material:
Kleines Fotoporträt jedes Schülers/ jeder Schülerin (max. 4x4 cm; evtl. auch gezeichnetes Selbstporträt).
Gelbes oder orangefarbenes Papier, aus dem Kreise von zirka 6 cm Durchmesser geschnitten werden, die das Innere der Blüten darstellen.
Verschiedenfarbige Papiere, aus denen Blütenblätter ausgeschnitten werden, verschiedenfarbige Filz- oder Farbstifte, grosse Papierbögen (A1, Flipchart-Grösse), Leim.

Ablauf:

- Jede/r Schüler/in erhält ein rundes Stück Papier, auf das er/sie sein Porträt klebt.
- Jede/r Schüler/in nimmt sechs Blütenblätter und schreibt darauf ein oder zwei positive Wörter über etwas,
 - was die LP über ihn/sie sagen könnte (z. B. «fleissig» oder «sportlich»)
 - was ein männliches Familienmitglied über ihn/sie sagen könnte
 - was ein weibliches Familienmitglied über ihn/sie sagen könnte
 - was er/sie über sich selbst sagt
 - was eine Freundin oder ein Freund über ihn/sie sagen könnte
 - was jemand in der Klasse, Schule oder Gemeinschaft über ihn/sie sagen könnte.
- Die Schülerin/der Schüler klebt die Blütenblätter rund um den Kreis mit der Fotografie und gestaltet solcherart die Blüten.



- Die einzelnen Blüten werden auf einem grossen Papierbogen angeordnet und aufgeklebt.
- Zu jedem Blütenkopf zeichnen die S nun noch einen Stängel und Blätter, so dass ein bunter Strauss entsteht. Mit einer Schleife versehen sieht der Blumenstrauss besonders hübsch aus!
- Plenum; die S sitzen im Kreis und kommentieren ihren Strauss. Auf diese Weise wird ihnen zugleich dessen symbolische Bedeutung verständlich: Der Strauss wäre weniger reichhaltig, wenn Blumen daraus fehlen würden (Gemeinschaft); jede Blume ist anders und trägt auf einzigartige Weise zum Strauss bei (Individualität, Menschenwürde); jede Blume/jedes Porträt ist gleich wichtig ist wie die anderen (Gleichberechtigung).

6.2 Alle anders – alle gleich

Ziel

Die S lernen einander in einer Gruppe besser kennen und akzeptieren. Sie entdecken Gemeinsamkeiten, derer sie sich nicht bewusst waren.

2.–6. Kl.

30–45 Min.



Material:
Ein Stück Kreide
oder Schnur.

Ablauf:

- Das Schulzimmer (oder ein nicht mit Tischen verstellter, freier Teil desselben) ist durch eine Linie (Kreide oder Schnur) in zwei Hälften geteilt. Die ganze Klasse steht zu Beginn auf einer Seite der Linie.
- Nun zählt die LP aus einer Reihe von Merkmalen (siehe unten) eines nach dem anderen auf. Sobald sie ein Merkmal genannt hat, stellen sich diejenigen Kinder, auf die dieses Merkmal zutrifft, auf die andere Seite der Linie.
- Die Liste muss natürlich altersspezifisch und mit Bezug auf die Situation der Klasse gestaltet werden. Beispiele von Merkmalen:

Diejenigen, die ...

- heute Jeans tragen
 - einen besonderen Dialekt ihrer Muttersprache kennen oder beherrschen
 - älter bzw. jünger sind als der Jahrgangsdurchschnitt
 - im Herkunftsland ihrer Eltern geboren sind
 - in diesem Land einen Teil ihrer Schulzeit verbracht haben
 - regelmässig eine Zeitung lesen
 - bereits Diskriminierungen ausgesetzt waren
 - Freund/innen haben, die körperlich oder geistig behindert sind
 - Vorurteile gegenüber einer anderen Menschengruppe haben.
- Die S diskutieren über folgende Fragen:
 - Befand sich jemand in einer Gruppe mit einem Kind, mit dem er oder sie vorher keine Gemeinsamkeiten zu haben glaubte?
 - Wie fühlt es sich an, einer grossen Gruppe anzugehören?
 - Wie fühlt es sich an, alleine oder fast alleine zu sein?
 - Wo im Leben habt ihr schon ähnliche Erfahrungen gemacht:
 - a) Zugehörigkeit zu einer Mehrheit,
 - b) das Gefühl des Alleinseins und Nicht-Dazugehörens?

Erweiterung

Für einen zweiten oder dritten Durchgang können die S vorgängig gut auch selbst Merkmale zusammentragen. Mit Blick auf sensible oder diskriminierende Punkte muss sich die LP aber ein Vetorecht ausbedingen.

6.3 Wenn ich ein Zauberer/ eine Zauberin wäre

Ziel

Die S werden ermuntert, auf kreative und fantasievolle Weise Visionen zu entwickeln. Sie sollen begreifen, dass Menschen, die keine Visionen haben, sich ewig passiv mit dem Status quo begnügen müssen.

2.–6. Kl.

30 Min.



Material:

Vorbereitete Satzanfänge
an Wandtafel oder Flipchart
(siehe nebenan),
evtl. als Arbeitsblatt kopiert.

Ablauf:

- Die S sollen sich gedanklich in die Rolle eines Zauberers/einer Zauberin versetzen. Vor allem bei jüngeren S ist eine anschauliche und attraktive Einstimmung wichtig und stimulierend.
- Sie lesen ab Wandtafel oder Flipchart den Satzanfang:
«Wenn ich ein grosser Zauberer/eine grosse Zauberin wäre, würde ich dafür sorgen, dass Männer, Frauen und Kinder nie wieder einen Krieg erleiden müssen. Dazu ...
 - würde ich beschliessen, dass ...
 - würde ich verbieten, dass ...
 - würde ich dafür sorgen, dass ...
 - würde ich aufhören ...
 - würde ich weiterhin ...
 - würde ich vergessen, ...
- Die S vervollständigen einzeln oder zu zweit schriftlich einen oder mehrere dieser Sätze.
- Eine Vereinfachung stellt es dar, wenn die Satzanfänge (plus der Anfangstext) als Arbeitsblatt gestaltet und abgegeben werden (natürlich mit genügend Platz zum Ergänzen der Satzschlüsse). Damit kann zugleich die Aufgabe verbunden werden, das Blatt in einer späteren Sequenz oder als Hausaufgabe fertig auszufüllen.
- Im Klassenverband werden die Antworten vorgelesen und diskutiert. Hierfür empfiehlt sich Kreisbestuhlung. Wenn möglich soll nach den einzelnen Beiträgen kurz Zeit für Rückfragen oder Kommentare bleiben.
- Schlussrunde/Zusammenfassung: Gibt es Punkte, die von mehreren oder vielen S genannt werden? Was könnten wir tun, um manche der gewünschten «Zaubereien» oder Visionen Wirklichkeit werden zu lassen?



Varianten:

- «Wenn ich Architekt/in wäre, würde ich ...»: Die S stellen sich vor, wie ihre Schule oder ihre Stadt aussehen könnte oder müsste.
- «Wenn ich demokratisch gewählte/r Politiker/in (Variante: Staatschef, Justizministerin etc.) wäre, würde ich ...»

6.4 Die Ballonfahrt

Ziel

Den S wird die Bedeutung und Universalität der Menschenrechte bewusst. Sie verstehen, dass einige Menschenrechte implizit in anderen enthalten, aber ebenfalls unverzichtbar sind. Den S wird klar, dass die Menschenrechte unantastbar sind und dass es nicht angeht, sie willkürlich aufzuheben.

4.–6. Kl.

45 Min.



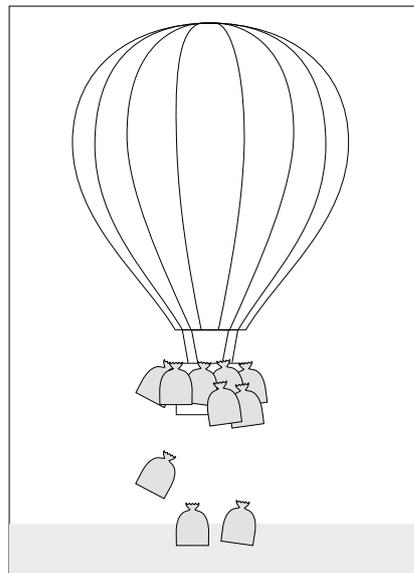
Material:
Stifte und Papier,
grosse Papierbögen;
Liste mit Menschen- oder
Kinderrechten (Auswahl
siehe nächste Seite).

Hinweise:

- Die vorliegende Übung kann als Einführung in eine Unterrichtssequenz über Menschenrechte oder am Ende einer solchen Sequenz zur Vertiefung durchgeführt werden.
- Die Gewichte bzw. der Ballast des Heissluftballons könnten sich aus den untenstehenden Menschenrechten zusammensetzen. Denkbar ist aber auch eine andere Auswahl von Menschenrechten, vgl. die vollständige Liste auf diversen Websites im Internet.

Ablauf:

- Die S bilden Fünfer- oder Sechsergruppen. Jede Gruppe erhält ein Plakat und Filzstifte. Die S sollen einen Heissluftballon zeichnen, der über dem Meer oder über einer Landschaft schwebt (z. B. über dem Schulort oder über der Hauptstadt des Herkunftslandes). Die Sandsäcke, die ihn beschweren, symbolisieren zehn Menschenrechte und werden auf das Plakat geklebt (siehe die Liste auf der nächsten Seite).



- Nun kann das Spiel beginnen. Die S sollen sich vorstellen, dass sie mit dem «Menschenrechtsballon» unterwegs sind. Der Ballon beginnt zu sinken und die Passagiere müssen zwei bis drei Säcke abwerfen, um einen Absturz zu verhindern.
- Die S sollen den Menschenrechten, die durch die Sandsäcke dargestellt werden, Prioritäten zuordnen. Folgende Kriterien sind dabei ausschlaggebend: Ist ein Recht implizit in einem anderen enthalten? Ist ein Recht besonders wichtig für eine Demokratie oder für unsere persönlichen Bedürfnisse?
- Trotz allem sinkt der Ballon weiter und es müssen nochmals ein bis zwei Sandsäcke bzw. Menschenrechte abgeworfen werden. Nachdem insgesamt vier bis fünf Sandsäcke über Bord geworfen wurden, landet der Ballon sicher auf dem Boden.

- Reflexion im Klassenverband. Jede Gruppe präsentiert ihre Liste und kommentiert einige ihrer Prioritäten. Anschliessend können die Listen verglichen werden. Welche Unterschiede gibt es? Es sollte auch eine Nachbesprechung über die Arbeit in den Gruppen stattfinden. Wo fällt eine Einigung besonders schwer, warum? Worin besteht die Schwierigkeit, bestimmten Menschenrechten Priorität gegenüber anderen einzuräumen?
- In einer funktionierenden Verfassung würde die Abschaffung eines jedes dieser Rechte der Demokratie grossen Schaden zufügen. Menschenrechte sind natürliche Rechte und folglich unantastbar. Insofern war die Ballonfahrt nur die Simulation einer Situation, die hoffentlich nie eintreten wird. Dies muss abschliessend noch einmal klargestellt werden
- Auf der Oberstufe kann die Sequenz weitergeführt werden, indem untersucht wird, welche dieser Rechte sich in der Verfassung des Herkunfts- oder Einwanderungslandes finden und wie sie geschützt werden.

Auswahl von Menschenrechten

→ Recht auf freie Wahlen
→ Recht auf Eigentum
→ Gleichberechtigung von Mann und Frau
→ Recht auf eine saubere und gesunde Umwelt
→ Recht auf Zugang zu gesunder Nahrung und sauberem Wasser
→ Recht auf Bildung
→ Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Glaubensfreiheit
→ Recht auf Kleidung und Wohnraum für alle Bürger/innen
→ Recht auf Privatsphäre, in die sich niemand einmischt.
→ Recht auf Bewegungsfreiheit.

6.5 Rechte, Verantwortung und Regeln im Klassenzimmer

Ziel

Die S lernen eine Methode kennen, mit der Regeln demokratisch und konsensorientiert erarbeitet und vereinbart werden können. Sie machen die Erfahrung, dass ihr Beitrag zählt und sie über Möglichkeiten der Mitbestimmung verfügen. Ihr Selbstwertgefühl und ihre Eigenständigkeit werden gestärkt und sie erfahren aktive Teilhabe in der Klassengemeinschaft.

4.–6. Kl.

45 Min.



Material:
Grosse, in drei gleich grosse Felder unterteilte Papierbögen (mindestens A3).

Ablauf:

- Die Klasse wird in Gruppen von 4–5 S eingeteilt. Jede Gruppe bestimmt eine Sprecherin/einen Sprecher.
- Jede Gruppe erhält ein Blatt Papier (A2 oder A3), das sie in drei Felder unterteilt. In das obere Drittel schreiben die S die Rechte, die ihrer Ansicht nach alle S sowie die LP einer Klasse haben sollten. Jeder Vorschlag wird mit einer Zahl versehen.

Rechte:	Verantwortung:	Regeln:

- Die S geben ihre Arbeit an eine andere Gruppe weiter.
- Jede Gruppe setzt sich mit der Liste der Rechte der vorherigen Gruppe auseinander und überlegt Antworten auf folgende Fragen: Welche Verantwortungen oder Pflichten haben wir, damit die Rechte im oberen Feld auch wirklich respektiert werden? Was müssen wir tun? Wie müssen wir uns verhalten?
Beispiel: «Jede/jeder hat das *Recht*, angehört zu werden.» – «Also haben wir die *Verantwortung oder Pflicht*, zuzuhören.»
- In das mittlere Feld schreiben sie nun die passenden Verantwortungen oder Pflichten. Dazu schreiben sie jeweils die Zahl aus dem oberen Feld, auf die sich der Eintrag bezieht.
- Input der LP: Verantwortungen erfordern Regeln. Dies kann anhand von bereits bekannten Klassen- oder Schulregeln illustriert werden. Diese sollten positiv formuliert sein («Tu das» statt «Tu das nicht»), sie müssen konkret sein und das gewünschte Verhalten beschreiben.
Beispiel zum Recht, angehört zu werden: wir haben die *Verantwortung*, zuzuhören; als *Regel* ergibt sich: verhalte dich ruhig, wenn andere sprechen.
- Die S geben ihr Blatt wieder weiter. Die Gruppen studieren alle Einträge der zwei vorherigen Gruppen und einigen sich anschliessend auf maximal fünf Regeln. Diese werden in das dritte, unterste Feld geschrieben.
- Plenum: Die Gruppensprecher/innen erklären der Klasse die Regeln ihrer Gruppe. Anschliessend diskutiert die Klasse, ob sich im Quervergleich der einzelnen Gruppenlisten manche Regeln überschneiden oder wiederholen. Sie einigen sich demokratisch, was gestrichen oder zusammengefasst werden soll.

- Abstimmung über die Regeln. Jede/r Schüler/in erhält vier Spielsteine oder Klebepunkte. Diese kann er/sie für Regeln vergeben, die seiner/ihrer Meinung nach im Klassenzimmer gelten sollten. Die S dürfen die Spielsteine beliebig vergeben (alle auf eine Regel setzen oder auf 2, 3 oder 4 Regeln verteilen). In der Klasse werden schliesslich jene vier Regeln eingeführt, auf die am häufigsten gesetzt wurde. Sie werden auf ein Plakat geschrieben, von allen S unterzeichnet und gut sichtbar im Klassenzimmer platziert.

6.6 Das Menschenrechts-Poster

Ziel

Die S setzen sich vertieft mit einzelnen Menschenrechten auseinander und entwickeln dabei auch kreatives Geschick.

4.–9. Kl.

45 Min.



Material:
Grosse Papierbögen, Filzstifte, Schere, Leim, alte Zeitungen und Zeitschriften, Bilder und Fotos; Text der Europäischen Menschenrechtskonvention oder der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (beide problemlos im Internet zu finden).

Ablauf:

- Die S bilden Vierergruppen.
- Die LP weist jeder Gruppe einen Artikel aus den Menschenrechten zu (Variante: die S können selber entscheiden, mit welchem Artikel sie sich beschäftigen möchten).
- Jede Gruppe macht ein Plakat zu «ihrem» Menschenrecht. Das Plakat enthält folgende Elemente:
 - den Titel, der das von der Gruppe ausgewählte Menschenrecht angibt.
 - die betreffende Textstelle aus der Europäischen Menschenrechtskonvention oder der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.
 - ein Bild (Symbol, Piktogramm), welches das betreffende Menschenrecht symbolisiert (z. B. ein Rad für Bewegungsfreiheit, ein Mund oder Lippen für Ausdrucks- und Redefreiheit).
- Für fortgeschrittenere Klassen: eine Analyse der Struktur des betreffenden Menschenrechts mit Bezug auf:
 - die Personen, die Anspruch auf dieses Recht haben oder für die dieses Recht besonders wichtig ist;
 - seinen Inhalt (was das Recht schützt bzw. garantiert);
 - die Mittel für seine Umsetzung bzw. Durchsetzung;
 - evtl. Beispiele von Verletzungen dieses Rechts.
- Die S präsentieren der Klasse ihre Plakate und diskutieren darüber.

6.7 Minderheiten

Ziel

Die S werden sich bewusst, dass das Gefühl der Ausgrenzung nicht nur damit zusammenhängt, wie «ausenstehende» Mitglieder der Gesellschaft einen sehen, sondern ebenso sehr mit der Akzeptanz innerhalb der eigenen Gruppe.

7.–9. Kl.

45 Min.



Material:

Sets mit positiven und negativen Karten für jede Gruppe (siehe nächste Seite; müssen vorgängig zerschnitten werden); zwei grosse Blätter (A3 oder A2) pro Gruppe; auf einem steht das Wort «Gefühle», auf dem anderen das Wort «Reaktionen».

Hinweis:

Inhalt der Sequenz ist eine Art Rollenspiel. Dabei sollen die S zu Beginn noch nicht wissen, wen bzw. welche Gruppe sie darstellen werden, da sonst möglicherweise gleich schon Klischees ins Spiel kämen. Die Rahmenbedingungen hinsichtlich Spieldauer und -vorgaben müssen klar und verständlich erklärt werden. Innerhalb dieses Rahmens verfügen die S über viel Freiraum.

Ablauf:

- Die Klasse wird in Vierergruppen eingeteilt.
- Jede Gruppe erhält ein Set mit positiven Karten (siehe unten), einen Stift und einen grossen Papierbogen mit dem Titel «Gefühle». Jede Gruppe wählt jemanden, der die Kommentare und Reaktionen der Gruppe auf dem Papierbogen protokolliert. (Alternative: Jede/r Schüler/in protokolliert die eigenen Statements selbst.)
- Die LP kommuniziert, dass die S in der folgenden Übung nicht sich selbst, sondern Mitglieder einer Minderheitengruppe darstellen werden. In einem ersten Schritt sollen sie aufgrund der positiven Karten überlegen, welches die Stärken und Qualitäten ihrer Gruppe sind und wie sie sich als Mitglieder dieser Gruppe fühlen. Die entsprechenden Antworten werden in der Gruppe diskutiert und auf dem Blatt «Gefühle» protokolliert.
- Jede Gruppe erhält nun die sechs negativen Karten und ein Blatt mit dem Titel «Reaktionen». Die Leitfrage lautet diesmal: Wie würdet ihr euch als Angehörige eurer Gruppe angesichts der negativen Erfahrungen, die auf den negativen Karten dokumentiert sind, verhalten? Die Antworten werden auf dem Blatt «Reaktionen» protokolliert.
- Im Plenum:
 - Jede Gruppe berichtet über die Gefühle, die sie auf das Blatt «Gefühle» geschrieben hat. Verständnisfragen werden geklärt, Kommentare kurz diskutiert.
 - Desgleichen wird mit dem Blatt «Reaktionen» verfahren. Die Klasse sollte konstruktive Handlungen, gewaltsame Handlungen und Unterschiede zwischen und innerhalb Gruppen identifizieren.
 - Runde zur Arbeit in den Gruppen: Wo gab es Probleme, weshalb; was habt ihr über euch und die anderen gelernt?
 - Frage/Impuls: Könnt ihr eine Beziehung zwischen der von euch dargestellten Minderheitengruppe und anderen Gruppen, die ihr möglicherweise kennt, herstellen?
- Schlussrunde: Um welche Gruppe könnte es sich bei den auf den Karten charakterisierten Menschen gehandelt haben? (Lösung: Es handelt sich um Fahrende bzw. Roma.)

Set mit positiven (links) und negativen (rechts) Karten.

<p>Unsere Häuser sind nicht so wie die anderer Menschen. Sie sind speziell und wir lieben sie. Wir halten gerne an Traditionen fest.</p>	<p>Fernsehen und Presse sagen nicht die Wahrheit über uns. Sie sagen, wir seien ein Problem. Sie geben uns keinen Raum, um unsere eigene Sicht der Dinge darzustellen.</p>
<p>Wir sind geschickt und haben viele Fertigkeiten. Wir führen verschiedenste manuelle und handwerkliche Arbeiten aus. Wir leisten mit unserer Arbeit einen wertvollen Beitrag zu dem Land, in dem wir leben.</p>	<p>Gewisse Menschen behandeln uns schlecht und ziehen über uns her. Manchmal werden wir grundlos angegriffen. Tausende von uns wurden vor nicht allzu langer Zeit ermordet.</p>
<p>Unser Volk hat in der Vergangenheit zahlreiche mutige Taten vollbracht. Wir erinnern uns gerne an unsere Geschichte.</p>	<p>Wir haben kaum je fließendes Wasser; unser Müll wird nicht eingesammelt.</p>
<p>Wir sind sehr unabhängig. Wir kümmern uns lieber selber um uns. Wir sind niemandem etwas schuldig.</p>	<p>Manche Ärzte wollen uns nicht behandeln, wenn wir krank sind. Es ist schwierig für uns, Sozialleistungen zu erhalten.</p>
<p>Wir kommen gerne zusammen, um uns Geschichten zu erzählen und zu singen. Wir finden es wichtig, die Gemeinschaft zu pflegen. Die (Gross-)Familie ist für uns die verlässlichste Institution.</p>	<p>Die Menschen wollen uns nicht in ihrer Nähe haben. Manche Menschen wollen uns keine Arbeit geben, weil wir dieser Volksgruppe angehören.</p>
<p>Wir versuchen, in der Nähe von Familie und Freunden zu leben. Wir kümmern uns gut um die betagten Menschen in unserer Gemeinschaft. Wir lieben unsere Kinder über alles.</p>	<p>Manchmal haben wir Probleme mit der Polizei und den Ortsbehörden, weil wir uns an einem bestimmten Standort aufhalten.</p>



Übersicht der Unterrichtsvorschläge nach Kompetenzbereichen

Unterrichtsvorschläge mit dem Fokus

Wahrnehmungskompetenz:

1.1 Das bin ich *	1.3 Ich und die anderen	
2.1 Vom Winde verweht *	2.4 Meine Heimat – Autobiografisches Erzählen *	2.7a Die Migrationsgeschichte meiner Familie **
3.2 Zwei- oder mehrsprachige Schreibprojekte **	3.5 Dialekte in unserer und anderen Sprachen *	
4.3 Aktiv zuhören **		
5.1 Alles okay! Wirklich? **	5.3 Gute Gründe für schlechte Taten? *	5.6 Mein Konfliktthermometer *
6.1 Ein Blumenstrauß **	6.4 Die Ballonfahrt	6.6 Das Menschenrechts-Poster *

Unterrichtsvorschläge mit dem Fokus

Reflexionskompetenz:

1.2 Innensicht – Aussensicht *	1.4 Lasst mich fliegen **	1.6 Das persönliche Identitätsmolekül*
2.2 Migrationsgeschichten aus meiner Klasse **	2.5 Früher – heute – morgen	2.7b Kulturelle Vielfalt in unserem Quartier **
3.1 Sprachenumrisse	3.3 Sprachbiografische Themen	3.6 Korrespondenz zu interkulturellen Fragen
4.1 Etwas stimmt hier nicht **	4.4 Zu Besuch *	4.6 Zuschreibungen **
5.4 So machen wir es! **		
6.2 Alle anders – alle gleich *	6.7 Minderheiten	

Unterrichtsvorschläge mit dem Fokus

kommunikative Handlungskompetenz:

	1.5 Eingeschlossen – ausgeschlossen	1.7 Zusammen sind wir stark
2.3 Meine Migrationsbiografie als meine Kraftquelle *	2.6 Ich schreibe Geschichte!	2.7c Migration geht uns alle an **
3.4 Nutzung der elektronischen Medien in verschiedenen Sprachen *	3.7 Sprachgebrauch: Verschieden je nach Kontext! *	
4.2 Mit Sprache den Weg zeigen **	4.4 Zu Besuch *	4.6 Zuschreibungen **
5.2 So machen wir es! **	5.5 Cool bleiben oder Der Klügere geht weg *	5.7 In 6 Schritten das Problem lösen/Peer Konflikte **
6.3 Alle anders – alle gleich *	6.5 Minderheiten	

Beigezogene Literatur

- Alle anders, alle gleich (1998): education pack. Ideen, Quellen, Methoden und Aktivitäten für die informelle interkulturelle pädagogische Arbeit (...). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer.
- Brander, Patricia et al. (2012): Compass. Manual for human rights education with young people. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Broschüre Kinderrechte: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/kinderrechte.html.
- Datenbank Mehrsprachigkeit der PH Zürich: http://www.phzh.ch/de/ipe/Projekte-und-Mandate/Europaweite-Projekte/Datenbank_Mehrsprachigkeit-EU-Projekt_Amuse/Datenbank-Mehrsprachigkeit/
- Gudjons, Herbert u. a. (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gollob, Rolf; Peter Krapf, Wiltrud Weidinger (ed.) (2010): Growing up in democracy. Lesson plans for primary level on democratic citizenship and human rights. Strasbourg: Council of Europe.
- Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (ed.) (2008): Teaching democracy. A collection of models for democratic citizenship and human rights education. Strasbourg: Council of Europe.
- Gollob, Rolf; Peter Krapf (ed.) (2007): Exploring Children's Rights. Nine short projects for primary level. Strasbourg: Council of Europe.
- Gollob, Rolf u. a.: (2007). Politik und Demokratie – leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung. Bern: Schulverlag.
- Heringer, Hans Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Holzbrecher, Alfred (1999): Subjektorientierte Didaktik (...). In: Die Deutsche Schule. ZS für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 5. Beiheft, S. 141–168.
- Jennewein, Engelbert u.a. (2011): Gefühle zeigen – Gewalt vermeiden. Soziales Lernen und konstruktive Konfliktbearbeitung. Donauwörth: Auer.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI): Trainingshandbuch Förderliche Gruppenentwicklung. Link: <http://li.hamburg.de/contentblob/3567428/data/download-pdf-trainingshandbuchlernfoerderliche-gruppenentwicklung.pdf> [16.12.2014].
- Losche, Helga (2005): Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Augsburg: ZIEL.
- Menschenrechte und Menschenrechtsbildung Link: <http://www.humanrights.ch/> <http://www.phlu.ch/dienstleistung/zentrum-menschenrechtsbildung/>.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- UNICEF, Praxisbuch Kinderrechte (2010): Eine Werkstatt für Kinder von 8 bis 12 Jahren. Link: http://www.unicef.be/kids/IMG/pdf/praxis-buch_kinderrechte_komplett.pdf.
- Website «Schule mehrsprachig» des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Frauen: <http://www.schule-mehrsprachig.at/>.
- Website des Projekts Marille: Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung: <http://marille.ecml.at/Practiceexamples/Examples-frommajoritylanguageclassrooms/tabid/1847/language/de-DE/Default.aspx>.

Bemerkungen, Erfahrungen, weitere Ideen:

