

Studien + Berichte | 36A

UNTERRICHT IN HEIMATLICHER SPRACHE UND KULTUR (HSK)

Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz

Anja Giudici | Regina Bühlmann | Bern 2014



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

UNTERRICHT IN HEIMATLICHER SPRACHE UND KULTUR (HSK)

Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz

Anja Giudici | Regina Bühlmann | 2014

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Im Bericht wird die in der Schweiz gebräuchliche Bezeichnung Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (kurz: HSK-Unterricht) verwendet. Es ist den Autorinnen bewusst, dass die Sprache, die ein Kind im HSK-Unterricht lernt, nicht immer die Sprache seiner empfundenen Heimat sein muss, sondern insbesondere die Herkunftssprache seiner Familie bezeichnet. In Forschung und Literatur wird alternativ auch der Begriff Erstsprachenunterricht (oder Erstsprachförderung) verwendet. Auch dieser Terminus birgt einige Probleme, da die Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache nicht trennscharf ist; so kann zum Beispiel die in der Familie gesprochene Erstsprache bei den Kindern mit der Zeit zu Gunsten der Schulsprache zu einer Zweitsprache werden. Beide Begriffe haben also ihre Vor- und Nachteile. Sie beziehen sich aber beide auf denselben Sachverhalt und werden darum im vorliegenden Bericht synonym verwendet.

Sämtliche Angaben zu den Schuljahren beziehen sich auf Strukturen, wie sie im HarmoS-Konkordat definiert sind.

Glossar | Zentrale Begriffe sind im Glossar aufgeführt (siehe Anhang 3). Weitere Begriffe finden sich in Studien + Berichte 34A (Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz).

Autorinnen:

Anja Giudici und Regina Bühlmann

Konzeptionelle und inhaltliche Begleitung:

Kommission Bildung und Migration (KBM) der EDK

Herausgeberin:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Konzeptionelle und inhaltliche Begleitung:

Kommission Bildung und Migration (KBM) der EDK

Titel der französischen Ausgabe:

Les cours de langue et de culture d'origine (LCO). Un choix de bonnes pratiques en Suisse

Titel der italienischen Ausgabe:

Corsi di lingua e cultura dei Paesi d'origine (LCO). Selezione di buone pratiche in Svizzera

Zu beziehen bei:

Generalsekretariat EDK, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach 660, 3000 Bern 7

© 2014, Generalsekretariat EDK

Druck:

Ediprim AG, Biel

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----------|
| VORWORT | 5 |
| 1 KONTEXT | 7 |
| 1.1 Migrationshintergrund und Schulerfolg | 7 |
| 1.2 Massnahmen | 9 |
| 1.2.1 Allgemeine Massnahmen | 9 |
| 1.2.2 Regelschule: Förderung der Mehrsprachigkeit | 10 |
| 1.2.3 HSK-Unterricht: Förderung der Herkunftssprachen | 12 |
| 1.3 Beispiele aus der Europäischen Union | 18 |
| 1.3.1 Deutschland | 19 |
| 1.3.2 Frankreich | 21 |
| 1.3.3 Österreich | 21 |
| 2 GUTE PRAXIS | 23 |
| Detaillierte Übersicht zu den Beispielen in Kapitel 2 | 24 |
| 2.1 Auf Ebene der Kantone (Hauptverantwortung) | 25 |
| 2.1.1 Institutionelle Zusammenarbeit zwischen dem Kanton und HSK-Trägerschaften | 25 |
| 2.1.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung | 33 |
| 2.1.3 Information über HSK-Unterrichtsangebote und deren Kommunikation | 41 |
| 2.2 Auf Ebene der Schulgemeinden und der öffentlichen Schulen (Hauptverantwortung) | 44 |
| 2.2.1 Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Regelschule | 44 |
| 2.2.2 Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund | 46 |
| 2.2.3 Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen | 46 |
| 2.3 Auf Ebene der HSK-Trägerschaften (Hauptverantwortung) | 47 |
| 2.3.1 Organisationsform | 47 |
| 2.3.2 Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung des Unterrichts | 48 |
| 2.3.3 Beurteilungsinstrumente | 50 |
| 2.3.4 Informationsmaterial/Verzeichnis Angebot | 51 |
| 2.3.5 Regelung der Zulassung und Anmeldung der Schülerinnen und Schüler | 51 |
| 2.3.6 Vereine und Dachverbände | 52 |
| 2.4 Auf Ebene der Pädagogischen Hochschulen und anderer Weiterbildungsanbieter (Hauptverantwortung) | 53 |
| 2.4.1 Einführungs- und Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen | 53 |
| 2.4.2 Sprachkursangebote in der lokalen Unterrichtssprache | 55 |
| 2.4.3 Öffnung des kantonalen Weiterbildungsangebots für HSK-Lehrpersonen | 56 |
| 2.4.4 Angebote für Lehrpersonen der öffentlichen Schule | 57 |
| 2.5 Interkulturelle Bibliotheken | 58 |
| 2.6 Unterrichtsmaterialien | 59 |
| 3 ÜBERBLICK ÜBER FORSCHUNGEN ZUR HERKUNFTSSPRACHE | 62 |
| 3.1 Perspektive der Lerntheorie und der Sprachwissenschaft | 62 |
| 3.1.1 Studien zur Mehrsprachigkeit und zu den Sprachkompetenzen | 62 |
| 3.1.2 Studien zu verschiedenen Modellen der Erstsprachförderung | 65 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2 Rechtliche und politikwissenschaftliche Perspektive | 69 |
| 3.3 Ökonomische Perspektive | 72 |
| 3.4 Historische Perspektive | 74 |
| 3.5 Zusammenfassung | 76 |
| ANHANG | 79 |
| A1: Mustervereinbarung | 80 |
| A2: Abkürzungsverzeichnis | 84 |
| A3: Glossar | 85 |
| A4: Bibliografie | 94 |

VORWORT

Fast jedes vierte Kind, das in der Schweiz die Primarschule besucht, spricht in seiner Familie eine andere als die lokale Schulsprache. In urbanen Gebieten kann sich der Anteil dieser Kinder auch vervielfachen. Es wird viel über die Herausforderungen gesprochen, die damit verbunden sind – Herausforderungen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler, für die Schulen und Lehrpersonen. Diese Kinder und Jugendlichen bringen aber auch etwas Unschätzbares mit: eine zusätzliche sprachliche Kompetenz. Eine Kompetenz, die es zu fördern gilt. Dies ist das Ziel der Kurse für heimatliche Sprache und Kultur und ebenso dasjenige der Schulbehörden, die diese Kurse durch organisatorische Massnahmen unterstützen.

Gute Kompetenzen in der Erstsprache wirken sich positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen aus. Die aktuelle Forschung zeigt, dass die Förderung der Erstsprache das Erlernen von Zweit- und Fremdsprachen weder behindert noch verzögert – im Gegenteil: Gute Kompetenzen in der Erstsprache sind von Vorteil und können zudem die beruflichen Chancen erhöhen. Sie wirken sich auch positiv auf die Identitätsbildung und die Orientierung im sozialen Umfeld aus.

2010 widmete die EDK-Kommission Bildung und Migration (KBM) ihre Fachtagung CONVEGNO dem Thema «Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit in der Schule». Daraus entstand die vorliegende Sammlung der guten Praxis in den Kantonen. Der Bericht gibt einen Überblick über den HSK-Unterricht in der Schweiz und enthält als Kernstück eine Auswahl von guter Praxis in den Kantonen, wobei Hinweise auf die rechtlichen Grundlagen des HSK-Unterrichts, auf Merkblätter und Unterrichtsmaterialien konkrete und direkt nutzbare Informationen bieten. Das abschliessende Kapitel vermittelt eine kurze Übersicht über die Forschung zu den Themen Mehrsprachigkeit und Erstsprachförderung.

Die Beispiele in diesem Bericht zeigen praxisnah auf, wie der HSK-Unterricht erfolgreich or-

ganisiert, durchgeführt und unterstützt werden kann. Schon jetzt tragen Lehrer und Eltern sowie zahlreiche Akteure in den Bildungsbehörden, in Schulgemeinden und einzelnen Schulen, in Vereinen und Organisationen vielerorts in der Schweiz dazu bei, die herkunftssprachlichen Kompetenzen von Kindern zu fördern. Sie gehen als gutes Beispiel voran und nutzen die Gelegenheit, in der Gesellschaft eine wertschätzende Haltung gegenüber anderen Kulturen zu verankern. Und sie geben bilingualen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, Mehrsprachigkeit als Chance zu verstehen.

Dieser Bericht ist unter Mitwirkung einer Vielzahl von Akteuren im Netzwerk entstanden. Ich danke ihnen allen für ihre vielfältigen Beiträge, die zum Gelingen dieses Berichts beigetragen haben.

September 2013

Hans Ambühl
Generalsekretär EDK

1 KONTEXT

1.1 Migrationshintergrund und Schulerfolg

Die heutige Schülerpopulation der Schweiz repräsentiert ein vielfältiges kulturelles und sprachliches Kapital. 2010 besaßen fast 24% (in der Genferseeregion und in Zürich fast knapp 32%) aller Schülerinnen und Schüler der Primarstufe einen ausländischen Pass (Bundesamt für Statistik [BFS], 2011) – gegenüber 14% im Jahre 1980 (Bundesamt für Migration, 2006) – und fast 25% von ihnen sprachen in der Familie eine andere Sprache als die lokale Schulsprache (BFS, 2011). Diese Prozentsätze zeigen den schweizerischen Durchschnitt. Sie variieren jedoch zwischen den einzelnen Schulgemeinden und Schultypen sehr stark.

Um die spezifische Situation dieser Kinder und Jugendlichen zu fassen, hat sich der Begriff des Migrationshintergrunds durchgesetzt, der die Migrationserfahrung einer Person mitberücksichtigt und – genauer differenzierend – zwischen der ersten und der zweiten oder höheren Einwanderungsgeneration unterscheidet.¹ Allerdings stellen Personen mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe dar: Schnepf (2008) stellt fest, dass in OECD-Ländern die ökonomische Heterogenität von Migrantinnen und Migranten oftmals höher ist als jene der einheimischen Bevölkerung. So sagen weder das rechtliche Merkmal der Staatsangehörigkeit noch das Merkmal der in der Familie gesprochenen Sprache(n) viel über die Realität der Schülerinnen und Schüler und über ihre Chancen in Schule und Berufsbildung aus. Eine neuere, in der Schweiz durchgeführte Studie zeigt, dass Schülerinnen und Schüler aus den Nachbarländern Deutschland, Frankreich und Österreich in

der Schule im Durchschnitt erfolgreicher sind als die einheimischen (Becker, 2011), was teilweise ebenso auf Schülerinnen und Schüler aus anderen Herkunftsstaaten zutrifft (Stamm, 2009). Für den Bildungskontext ist es insbesondere wichtig, zusätzlich zum Migrationshintergrund den sozio-ökonomischen Status der Familie zu erfassen, da beide Merkmale, insbesondere wenn sie gekoppelt sind – wie u.a. die Erhebungen im Rahmen des *Programme for International Student Assessment* (PISA) der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) aufzeigten² –, einen grossen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder haben (BFS und EDK, 2002; 2004; 2009).

Der muttersprachliche Unterricht leistet erwiesenermassen einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, indem zentrale sprachliche Kompetenzen gefördert werden. Dieser Unterricht ist aber auch Ausdruck der Anerkennung des kulturellen Hintergrunds dieser Kinder, ihrer von Migrationserfahrung geprägten Identitäten. Auf gesellschaftlicher Ebene wird damit ein Beitrag zur gebotenen Wertschätzung von Vielfalt geleistet.

Dr. phil. Johannes Gruber, Gewerkschaft VPOD, Bereich Bildung und Migration und Lehrbeauftragter für Soziologie an der Universität St. Gallen

Aktuelle Forschungen und Erhebungen, die sich mit Bildungschancen und Bildungsdisparitäten im Schulsystem befassen, werden im Schweizerischen Bildungsbericht 2010 (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010) unter dem Begriff *Equity* (Chancengerechtigkeit) subsumiert. Der Bericht zeigt auf, inwieweit das Bildungssystem fair und inklusiv ist. Ziel der Bildungspolitik ist, dass alle Schülerinnen und Schüler die nötigen Grundkompetenzen erlan-

- 1 Eine ausführliche Darstellung zur Typologisierung der Bevölkerung nach Migrationsstatus findet sich auf der Webseite des Bundesamtes für Statistik (BFS): www.bfs.admin.ch (Stand 15.7.2013).
- 2 In den PISA-Erhebungen werden drei Kategorien unterschieden: einheimisch (Kind in der Schweiz geboren oder mindestens ein Elternteil aus der Schweiz), erste Generation (Kind in der Schweiz geboren und beide Eltern im Ausland geboren) und im Ausland geboren (Kind und beide Elternteile im Ausland geboren). Die Lernenden, die den zwei letztgenannten Kategorien zugeordnet werden, gelten als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Im Rahmen von PISA wird zudem die zu Hause gesprochene Sprache erfasst (BFS und EDK, 2004: 150).

gen können, wobei der persönliche und soziale Hintergrund der Lernenden zu keinen Benachteiligungen führen darf. Ob ein Bildungssystem diesen Ansprüchen genügt, zeigt sich insbesondere anhand der Verteilung der Schülergruppen auf die verschiedenen Bildungsgänge.³ Im Bildungsbericht (ebd.) wird aufgezeigt, dass die kantonalen Bildungssysteme bezüglich *Equity* für Kinder mit Migrationshintergrund noch Verbesserungspotenzial aufweisen. Der Vergleich zwischen den Bildungsstufen zeigt, dass der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler sowie jener von Schülerinnen und Schülern aus bildungsferneren Elternhäusern mit steigendem Bildungsniveau stetig sinkt, und dass Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt tiefere Leistungen erbringen als solche mit Schweizer Hintergrund (ebd.: 106). Dieser Befund wird auch von den Resultaten der PISA-Erhebungen bestätigt. Die in mehreren Ländern durchgeführten Studien erlauben einen interstaatlichen Vergleich der Leistungen von Schülerinnen und Schülern. So konnte festgestellt werden, dass die soziokulturelle Herkunft sowie die Fremdsprachigkeit in der Schweiz einen besonders grossen Einfluss auf den schulischen Lernerfolg haben (BFS und EDK, 2002; 2004; 2008). Auch die EDK konstatiert: «Die fremdsprachigen Schüler und Schülerinnen haben mehrheitlich grössere Probleme beim Erwerb der schulischen Grundkenntnisse» und bezeichnet den geringen Schulerfolg dieser Kinder als Schwachpunkt des schweizerischen Bildungssystems (EDK, 2003: 11).

Studien zeigen zudem, dass Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache nicht mit der Schul-

sprache übereinstimmt, in der Schweiz bei der Überprüfung ihrer Lernleistungen deutlich schlechter abschneiden als ihre in der Schulsprache sozialisierten Altersgenossen (u.a. Moser und Rhy, 1999; BFS und EDK, 2002; 2004; 2008; EDK, 2003; Coradi Vellacot und Wolter, 2005; Vögeli-Mantovani, 2010; Meunier, 2011; OECD, 2011; Cattaneo und Wolter, 2012). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund müssen öfter als Kinder ohne Migrationshintergrund bzw. als Kinder mit der Schulsprache als Erstsprache die erste Primarschulklasse repetieren, werden im Kindergarten eher zurückgestellt und überproportional oft in Schultypen mit geringeren Anforderungen oder gar in Sonderklassen eingestuft (Haeblerlin et al., 1999; Lischer, 1997; Kronig et al., 2000; Kronig, 2001; 2003; 2007; Hermann und Nay-Cramer, 2003; Lanfranchi, 2005; 2007; Lanfranchi und Jenny, 2005; Vögeli-Mantovani, 2010).⁴ Insbesondere die Übergänge zwischen den Schulstufen beziehungsweise die Promotions- und Selektionsentscheide stellen für Kinder mit Migrationshintergrund grosse Hürden dar (Coradi Vellacott und Wolter, 2005). Aber auch nach Abschluss der obligatorischen Schule stellt sich der Übertritt in den Arbeitsmarkt und die Suche nach einer geeigneten Lehrstelle für Jugendliche mit Migrationshintergrund oft als schwierig heraus (Becker et al., 2011; EKR und Aratnam, 2012). Die neuen PISA-Erhebungen deuten auf eine Verringerung des Leistungsabstands zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund hin (OECD, 2011), wobei sich die Experten uneinig darüber sind, ob dies der Verbesserung der *Equity* im Schulbereich oder anderen Faktoren zuzuschreiben ist.⁵

3 Bei den Forschungen zu *Equity* wurden bislang meistens Gruppen nach den Kriterien Nationalität, Geschlecht und sozioökonomischer Hintergrund verglichen. Deren Bildungsverläufe und Verteilung auf die Bildungsstufen sollen Hinweise auf die Inklusivität und Fairness eines Schulsystems liefern. Dabei wurde die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler erst in neueren Studien miteinbezogen. In diesem Bericht wird auf die Erkenntnisse zu *Equity* in Bezug auf die Nationalität und den sozioökonomischen Hintergrund eingegangen, da sich diese Faktoren teilweise mit dem Migrationsstatus decken.

4 Auf lokaler Ebene bestehen sehr grosse Unterschiede in der Zuweisungspraxis (Kronig, 2007; Vögeli-Mantovani, 2010). In der Empirie ist die Wirkung dieser Massnahmen, insbesondere die Klassenrepetition, stark umstritten. Sie haben allerdings einschneidende Konsequenzen für den weiteren Schulverlauf der Betroffenen (Tillmann und Meier, 2001; Hermann und Nay-Cramer, 2003; Bless et al., 2004; Krohne et al., 2004).

5 Neuere Studien der OECD (2011) zeigen, dass sich im internationalen Vergleich die Leistungen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz seit 2000 überdurchschnittlich angeglichen haben. Die OECD

In der Forschung werden unterschiedliche Gründe als Ursache für die schulischen Schwierigkeiten von mehrsprachigen Kindern beziehungsweise von Kindern mit Migrationshintergrund aufgeführt: geringe Kompetenzen in der Schulsprache, Integrationsprobleme, wenig Unterstützung durch die Eltern, räumliche oder soziale Segregation oder auch eine ungenügende Passung der schulischen Lernförderung an die Voraussetzungen dieser Kinder sowie eine benachteiligende selektive Struktur des Bildungssystems (für eine Systematisierung dieser Erklärungsansätze siehe Caprez-Krompæk, 2010: 19). Die Befunde zeigen, dass sich die Ungleichheiten im Schulerfolg zu grossen Teilen durch die ungleiche soziale Herkunft – und nicht durch die Mehrsprachigkeit – erklären lassen. Die grösste Herausforderung besteht deshalb darin, Kindern aus schulfernen Elternhäusern eine möglichst chancengleiche Bildung zu vermitteln.

1.2 Massnahmen

Aufgrund der geschilderten Situation besteht der politische Wille, die Chancengerechtigkeit im Rahmen der obligatorischen Schule zu verbessern sowie Potenziale von Kindern aus eingewanderten und sozial weniger privilegierten Familien besser wahrzunehmen und zu fördern. Im Folgenden werden zuerst die allgemeinen sowie die Sprachförderung betreffenden Bestrebungen in diesem Bereich vorgestellt, um danach den Fokus speziell auf die Mehrsprachigkeitsförderung und den HSK-Unterricht zu richten.

1.2.1 Allgemeine Massnahmen

Bildungspolitische Massnahmen zielen sowohl auf die spezifische Förderung von fremdsprachigen Kindern beziehungsweise von Kindern mit Migrationshintergrund als auch – wenn auch in geringerer Masse – auf die Öffnung der Institution Schule.⁶ In der obligatorischen Schule finden sich seit Jahrzehnten insbesondere in den Städten Schülerinnen und Schüler mit einer Vielzahl verschiedener sozialer, sprachlicher und kultureller Hintergründe. Dies ist seit langem «Normalität». Die Schulen haben viel Erfahrung im Umgang mit solchen Klassen. Beispielsweise sind im Zürcher Programm «Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS» (ähnliche Programme gibt es auch in Genf und in Luzern) Konzepte und Praxisbeispiele zu finden, die sich auf die gesamte Bandbreite unterschiedlicher Voraussetzungen ausrichten, die Kinder und Eltern einbringen, und sich nicht auf Spezialprogramme für «ausländische» oder «fremdsprachige» Kinder beschränken.

Der HSK-Unterricht stärkt die Erstsprache und fördert die Mehrsprachigkeit. Das Lernen weiterer Fremdsprachen fällt HSK-Schülerinnen und -Schülern einfacher. Sie opfern ihren freien Nachmittag, um ihre Erstsprache zu stärken und ihre Herkunftskultur zu entdecken. Die HSK-Teilnehmer und -Teilnehmerinnen merken oft erst im Nachhinein als Ehemalige, wie gerne sie an den Kursen teilnahmen, und erinnern sich mit Freude an ihre HSK-Zeit.

Roger Nesti, Geschäftsführer Stiftung FOPRAS Basel

(ebd.) interpretiert diesen Befund als Beweis für die Wirksamkeit der Schweizer Integrationspolitik. Cattaneo und Wolter (2012) sind hingegen der Meinung, dass eher die Änderungen in der Immigrationspolitik als Faktor für die Verbesserung der Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund verantwortlich sind. Gemäss den beiden Autoren sind zwei Drittel der Verbesserungen der PISA-Leistung auf den höheren sozioökonomischen Hintergrund der neuen Einwanderungsgeneration zurückzuführen, die sich nach 1994 in der Schweiz niedergelassen hat. Damals änderte die Schweiz ihre Migrationspolitik. Während sie vorher die Einwanderung niedrig qualifizierter Fachkräfte gefördert hatte, begünstigte sie nun jene der qualifizierten Fachkräfte.

6 Der Begriff Öffnung der Institutionen (Schweizerisches Rotes Kreuz, 2004) wird in der Schweiz insbesondere von der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen (EKM) – ehemals Eidgenössische Kommission für Ausländerfragen (EKA) – verwendet. In der Wirtschaft ist für dieses Konzept auch der Begriff *Diversity Management* geläufig (ebd.). In die gleiche Richtung zielt der programmatische Begriff Interkultur (Terkessidis, 2010). Alle diese Konzepte gehen davon aus, dass Institutionen aufgrund gesellschaftlicher Normen geschaffen wurden, die der heutigen Situation nicht mehr entsprechen, und darum verändert werden sollen.

Diese vorhandenen Konzepte und Praxisbeispiele sind vielseitig. Einerseits haben die Kantone und Gemeinden das schulische Betreuungsangebot erweitert. Mit dem Ausbau von Tagesstrukturen und der Verstärkung der Frühförderung wurde die Unterstützung der Familien verbessert. Andere Projekte, die auf die Verbesserung der Bildungschancen zielen, lassen sich beispielsweise beim Übergang von der Sekundarstufe in den Arbeitsmarkt (u.a. die Projekte *Transition* oder *Case Management* von Bund und Kantonen) oder im Bereich der Sonderpädagogik lokalisieren.

Die Sprachen der Kinder mit Migrationshintergrund bilden einen integrativen Bestandteil der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Dieses sprachliche Potenzial soll differenziert wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden.

Dr. Edina Krompák, Dozentin Pädagogische Hochschule für die Nordwestschweiz (PH FHNW)

Die Bildungsverantwortlichen haben aber auch Massnahmen getroffen, die spezifisch auf die Unterstützung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler fokussieren. Sie sollen die schulischen und beruflichen Erfolgchancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern. So beschlossen die Kantone mit dem Aktionsplan PISA (EDK, 2003) ein gemeinsames Massnahmenpaket, in dem die Förderung von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und von solchen mit Migrationshintergrund einen Schwerpunkt bildet. Zudem wurde die Förderung der unterrichtssprachlichen Kompetenzen eine bildungspolitische Priorität, was auch den Empfehlungen aus der Forschung und den internationalen Postulaten entspricht (siehe beispielsweise OECD, 2011). Zur Konkretisierung der Massnahmen zur Sprachenförderung und zwecks Koordination zwischen den Kantonen verabschiedete die EDK am 25. März 2004 die nationale Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts. Artikel 1 Absatz 1 nennt Sprache als «elementares Bildungsziel». Mittlerweile haben

Kinder, die noch nicht über ausreichende Kompetenzen in der Schulsprache verfügen, in praktisch allen Kantonen explizit Anspruch auf Förderung in der Schulsprache; dabei handelt es sich meist um einen Anspruch auf Förderunterricht ergänzend zum Unterricht in einer Regelklasse, beispielsweise in Form von Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Weniger stark verbreitet ist der Unterricht in speziellen Klassen (Integrationsklassen, *Classes d'accueil*) für neu zugezogene Fremdsprachige (Kantonsumfrage, EDK, 2012⁷).

1.2.2 Regelschule: Förderung der Mehrsprachigkeit

In den letzten fünfzig Jahren hat sich die sprachliche und gesellschaftliche Situation in der Schweiz gewandelt. Neben der traditionellen Mehrsprachigkeit des Landes nimmt aufgrund der höheren individuellen Mobilität auch die individuelle Mehrsprachigkeit zu. Gut 23% der Kinder und Jugendlichen bis 15 Jahre sprechen zusätzlich eine andere Sprache als eine der Landessprachen. Die EDK hat auf diese Sprachensituation bereits 2004 mit einer nationalen Sprachenstrategie reagiert und darin gemeinsame Ziele der Sprachförderung (Schulsprache, Herkunftssprachen und Fremdsprachen) festgehalten. Zentrale Teile dieser Strategie sind in die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007⁸ eingeflossen, so der Unterricht von zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe (eine weitere Landessprache und Englisch). Aber nicht nur die Förderung der schulischen Fremdsprachen, sondern auch jene der Herkunftssprachen sind Bestandteil der Konzepte und Methoden zur Förderung der Mehrsprachigkeit.

Nach neueren didaktischen Ansätzen (vgl. Mehrsprachigkeitsdidaktik im Glossar; siehe dazu auch Erläuterungen zu *Basic Interpersonal Communicative Skills [BICS]* und *Cognitive academic language proficiency [CALP]* im Glossar) sollen

7 Internet: www.edk.ch/dyn/13341.php (Stand 15.7.2013).

8 Siehe Internet: www.edk.ch/dyn/13659.php (Stand 22.7.2013).

die Sprachkenntnisse eines Kindes auch in der öffentlichen Schule nicht nur anhand von Leistungen in bestimmten schulrelevanten Fremdsprachen bewertet werden. Die Sprachleistungen sollten als Gesamtkompetenzen aller Sprachen, die ein Kind in der Kommunikation einsetzen kann, verstanden werden. Die Erkenntnis, dass Sprachkompetenzen in verschiedenen Sprachen nicht isoliert betrachtet werden können, hatte die Ausarbeitung spezifischer didaktischer Methoden zu Folge, in denen die sprachenübergreifende Dimension und die Integration von sprachlichem, inhaltlichem und kulturellem Lernen eine wichtige Rolle spielen. In diesem Kontext ist es notwendig, auch die Herkunftssprachen als Teil des mehrsprachigen Repertoires eines Individuums und als Teil seiner sprachlichen und kulturellen Biografie miteinzubeziehen.

Es vergeht kaum ein Tag, ohne dass die Medien über die Bedeutsamkeit von Sprachkenntnissen berichten. Gute Sprachkenntnisse sind ohne Frage ein entscheidender Vorzug unserer Schülerinnen und Schüler. Deshalb gilt es, erstsprachliche Kompetenzen bei mehrsprachigen Kindern zu berücksichtigen und im Rahmen des HSK-Unterrichts zu fördern. Einerseits weil die Kinder dank des HSK-Unterrichts ihr Sprachenrepertoire erweitern, andererseits weil ihnen die Erstsprache eine Verbindung zu ihrer Herkunftskultur erlaubt, die sie wiederum anderen Menschen vermitteln können: Sprachen sind das Tor zur Welt!

Anne-Christine Girod, Schulleiterin der Sekundarschule Centre du Bas-Lac (NE)

Die Förderung sämtlicher Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler wird in der Schweiz wie auch im Rahmen der Europäischen Union (EU) durch verschiedene Forschungsprojekte und durch die Entwicklung didaktischer Instrumente unterstützt. Vor allem im Hinblick auf die zunehmende interstaatliche Mobilität und auf die gemeinsamen Steuerungsmechanismen und Meinungsbildungen versucht die EU, eine möglichst gute Verständigung zwischen ihren eigenen Sprachgruppen zu ermöglichen. Ziel ist der Aufbau von funktionaler Mehrsprachigkeit sowie von Fähigkeiten zur Interkomprehension in der europäischen Bevölkerung. Durch die zunehmende Mobilität auf dem Arbeitsmarkt wird es zudem

notwendig, transparente und einheitliche Kriterien zur Messung der Sprachkompetenz für die Arbeitgeber zu erschaffen.

Die Schweiz ist auf ihre kulturelle und sprachliche Vielfalt stolz. Sie kennt vier Amtssprachen, gesellschaftlich ist sie jedoch seit Langem de facto vielsprachig. Während die staatlichen Akteure ihre Rolle insbesondere in der Vermittlung der lokalen Amts- und Schulsprachen sowie von Fremdsprachen (insbesondere Landessprachen sowie Englisch) sehen, engagieren sich die Migrationsgemeinschaften für die Weitergabe und den Erhalt ihrer Herkunftssprachen. Diese sind eine Bereicherung für die Gesellschaft und für die Wirtschaft: Wir danken den Beteiligten für ihren wichtigen Beitrag zur sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Schweiz.

Mario Gattiker, Direktor Bundesamt für Migration (BFM)

Eine wichtige Rolle kommt dabei dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) zu, der im Auftrag des Europarats entwickelt wurde. Er beschreibt, was Menschen lernen müssen, um mit einer oder mehreren Sprachen in einem bestimmten kulturellen Kontext kommunikativ handeln zu können. Eines der wichtigsten Ziele des GER ist es, die Mehrsprachigkeit und die Interkulturalität der Menschen in Europa zu fördern. Auf diesem Instrument basiert das Europäische Sprachenportfolio (ESP), das unter dem Patronat des Europarats von den einzelnen Ländern weiterentwickelt wurde und in dem Lernende ihre Sprachlernbiografie aufzeigen können. Der GER bietet zudem eine Grundlage für die Entwicklung von Sprachprüfungen (z. B. Goethe-Zertifikat für Deutsch, *DELF* für Französisch, *PLIDA* für Italienisch oder *DELE* für Spanisch), welche die Kompetenzen nach der Definition der Kompetenzniveaus (A1–C2) des GER beurteilen und messen.

Die Schweiz ist an diesen Arbeiten des Europarats beteiligt. Hier liegt die ESP-Reihe mit insgesamt vier Papierversionen (Portfolio und ESP I, ESP II, ESP III) und einer Onlineversion zum ESP III für alle Altersstufen komplett vor. Diese wurden von der EDK herausgegeben und sollen gemäss deren nationaler Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts von 2004 als Instrumente der gesamtschweizerischen Koordination im Sprachenunterricht verwendet werden (EDK,

2004, Punkt 5.2⁹). Zudem richten sich die neu entwickelten Instrumente im Bereich der Fremdsprachen auf den GER aus (z.B. nationale Bildungsstandards, Lehrpläne, individuelle Standortbestimmungen wie *Lingualevel* etc.).

1.2.3 HSK-Unterricht: Förderung der Herkunftssprachen

1.2.3.1 Ziele und Geschichte

Die Massnahmen zur Förderung der Erstsprachen und zur Unterstützung des HSK-Unterrichts sind im Kontext der oben genannten Bestrebungen zu sehen. Einerseits können mittels eines effektiven HSK-Unterrichts Sprachkompetenzen in der Erstsprache aufgebaut und erweitert werden. Andererseits deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass sich gute erstsprachliche Kompetenzen positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken (Moser und Lanfranchi, 2008; Carpez-Krompæk, 2010; Schader, 2011). Damit wird die Erstsprachförderung auch zu einem Instrument für die Verbesserung der Bildungschancen fremdsprachiger Kinder.

Im HSK-Unterricht werden zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache vermittelt, die über den alltäglichen mündlichen Gebrauch hinausgehen.¹⁰

Die Anfänge des HSK-Unterrichts gehen auf die 1930er-Jahre zurück, als politische Flüchtlinge aus Italien in den Schweizer Städten für ihre Kinder erste Kurse in italienischer Sprache organisierten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2011: 5). Mit der Ende der 1940er-Jahre erneut einsetzenden Arbeitsmigration aus Italien wurde das Bedürfnis nach diesem Angebot zunehmend grösser. Mit der Zeit folgten Elternvereine anderer eingewanderter Sprachgruppen diesem Beispiel

und die Organisation und die Finanzierung der Kurse wurden teilweise von den Herkunftsstaaten übernommen. Auf Seiten der Schweizer Behörden folgten erste Regelungen. Im Kanton Zürich beispielsweise wurde das Thema ab den 1960er-Jahren politisch diskutiert und erste Entscheide zur Förderung und Institutionalisierung dieser Kurse wurden getroffen: 1966 wurde das Unterrichten in den Schulräumen der Volksschule erlaubt, allerdings zu Beginn nur für die Italienischkurse. 1972 stellte der Kanton den Schulgemeinden frei, den Unterricht in italienischer und spanischer Sprache während der regulären Unterrichtszeit abzuhalten. In den 1980er-Jahren wurde auf Druck der zu diesem Zweck gegründeten «Koordinationsgruppe der Vereinigung ausländischer Eltern im Kanton Zürich» Unterricht für alle Sprachgruppen zugelassen (ebd.: 5).

Es macht uns Lehrpersonen grosse Freude, die Kinder auf ihrem multikulturellen Lebensweg zu begleiten, ihnen Weltoffenheit und einen bewussten Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit beizubringen. Diese besondere Situation bedeutet zwar für die Schülerinnen und Schüler mehr Zeitaufwand und zusätzliche Hausaufgaben, und auch für uns Lehrpersonen ist es manchmal eine Herausforderung, die Schülerinnen und Schüler zum Lernen am Samstag zu motivieren – aber die Fleissigen werden mit guten Noten, treuen Freunden und viel Spass belohnt. Ich merke, dass dadurch eine gute Dynamik entsteht: Positive Erlebnisse im HSK-Unterricht tragen zum psychischen Wohlbefinden der mehrsprachigen Kinder bei, sie brauchen dieses «Baden» in ihrer zweiten und oft schwächeren Sprache und Kultur. Ich wünschte mir, das Ansehen des HSK-Unterrichts wäre bei den Lehrpersonen der obligatorischen Schule hoch und die Vernetzung zwischen den verschiedenen Sprachgruppen wäre besser – zum Beispiel in Form eines HSK-Hauses in grösseren Städten und Agglomerationen!

Irina Klein, Leiterin der russischen Spielgruppen und Schule *Solnischko* und Mittelstufenlehrerin

Sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler den Anschluss an den Unterricht und an das Le-

9 EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004. Internet: www.edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf. (Stand 15.7.2013).*

10 Siehe dazu auch Erläuterungen zu *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* und *Cognitive academic language proficiency (CALP)* im Glossar.

ben in ihrem Herkunftsland nicht verlieren sollten, war in der Anfangsphase das primäre Ziel des HSK-Unterrichts. Damit wollte man Kinder und Jugendliche auf eine spätere Rückkehr in die Gesellschaft des Herkunftslandes vorbereiten (ebd.).

Angesichts der unterschiedlichen existierenden Modelle und der zunehmend schwierigeren Finanzierung wäre zu überlegen, ob der HSK-Unterricht nicht in die Regelstrukturen der Schulen integriert werden könnte. Damit würde die Beherrschung der Erstsprachen als schulische Leistung anerkannt, dieser Unterricht könnte unter Umständen aber auch anderen Interessierten offenstehen. Kompetente Lehrkräfte (die entsprechend ausgebildet werden müssten), die aus den Herkunftsländern stammen, würden in das Schulsystem integriert, könnten als Ansprechpartner und Vermittlerinnen und Vermittler dienen (auch den Eltern gegenüber) und so die kulturelle Vielfalt auch auf institutioneller Ebene widerspiegeln. Die Schülerinnen und Schüler könnten ihre spezifischen Kenntnisse als etwas Anerkanntes erleben, das honoriert wird, und nicht als etwas Ausgelagertes und Exotisches, was sich im besten Fall auch positiv auf ihre übrigen schulischen Leistungen auswirkt. Und schliesslich wäre damit auch eine gewisse Qualitätssicherung verbunden.

Walter Leimgruber, Präsident der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen (EKM)

Heute leben immer mehr eingewanderte Familien seit mehreren Generationen in der Schweiz. Deshalb sind die Ziele der Reintegration im Herkunftsland und des Erhalts der Chancen auf dessen Arbeitsmarkt schon seit den 1980er-Jahren in den Hintergrund gerückt. Durch die Möglichkeit, im Schulalter den HSK-Unterricht zu besuchen, werden heute im Wesentlichen zwei Ziele angestrebt: Zum einen sollen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Erlernen ihrer Herkunftssprache (Erst- oder Zweitsprache) unterstützt werden.¹¹ Zum anderen sollen durch die Anerkennung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler sowie durch den Einsatz didaktischer Methoden zur Vernetzung der Kompetenzen in den verschie-

denen Sprachen in einer Klasse – beispielsweise *Eveil aux langues – Language Awareness – Begegnung mit Sprachen (EOLE/ELBE)* – die Identitätsentwicklung, der Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie interkulturelle und interlinguale Kompetenzen aller Kinder gefördert werden.

1.2.3.2 Grundlagen der Förderung und Unterstützung

In den letzten Jahren haben sich die Kantone im Rahmen der EDK mehrmals für die ideelle Anerkennung und die institutionelle Unterstützung des HSK-Unterrichts ausgesprochen. Die Dokumente, in denen dieser Wille dargelegt wird, bauen aufeinander auf und zeugen von einer zunehmend stärkeren Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen der Mehrsprachigkeitsförderung. In erster Linie sind die Kantone (auf der kantonalen und kommunalen Ebene sowie auf der Ebene ihrer Koordinationskonferenz) für die Sprachenförderung zuständig. Zudem hat der Bund in diesem Bereich gewisse Unterstützungsmöglichkeiten.

Interkantonale Grundlagen

In den am 24. Oktober 1991 verabschiedeten EDK-Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder ist die Förderung der Herkunftssprachen ein wichtiges Thema. Die Empfehlungen orientieren sich am Grundsatz, alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder diskriminierungsfrei in die öffentlichen Schulen zu integrieren und das Recht des Kindes zu respektieren, die Sprache und die Kultur seines Herkunftslandes zu pflegen. Den Kantonen wird empfohlen, nicht nur Angebote zur Förderung der Lokalsprache zugunsten mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher zu entwickeln, sondern auch in die Förderung derer Herkunftssprachen zu investieren und den

11 Kinder mit Migrationshintergrund haben unter Umständen die Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache nicht schulisch-systematisch aufgebaut und/oder sie kennen die Schulsprache besser als ihre Herkunftssprache. Zudem werden in vielen Familien mit Migrationshintergrund regionale Dialekte der jeweiligen Herkunftssprache gesprochen. Mit einer professionellen Förderung der Standardsprache des Herkunftslandes kann das vorhandene Potenzial zwei- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher genutzt und eine qualifizierte Mehrsprachigkeit aufgebaut werden.

HSK-Unterricht in einem Umfang von mindestens zwei Wochenlektionen nach Möglichkeit in die Unterrichtszeit einzubauen. Der Umstand der Mehrsprachigkeit wie auch das Mehrwissen zweier- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler sollte bei Promotions- und Selektionsentscheidungen berücksichtigt werden (siehe auch Fussnote 16). Zudem sollen die Lehrpersonen der öffentlichen Schule mittels Weiterbildungsangeboten und Lehrmitteln auf den Unterricht in heterogenen Klassen vorbereitet werden und Elemente der interkulturellen Pädagogik (IKP) kennenlernen.¹² Um die dafür nötigen Grundlagen zu erhalten, werden die Forschungseinrichtungen dazu aufgefordert, sich mit den Themen Multikulturalität und Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen.

Eine gute Zusammenarbeit der Schule mit den HSK-Lehrpersonen zeigt die öffentlich sichtbare Wertschätzung für Menschen mit Migrationshintergrund und akzeptiert kulturelle Differenz auf proaktive und bejahende Weise. Dadurch wird die Entwicklung eines positiven bi- und multikulturellen Selbstkonzepts bei Kindern und Jugendlichen wirksam unterstützt. Die Kooperation von HSK-Lehrpersonen und Klassenlehrpersonen bietet Schülerinnen und Schülern wie auch Eltern Modelle für interkulturelles Zusammenleben und Zusammenarbeiten und baut Brücken für den Einbezug von Eltern mit Migrationshintergrund ins Schulleben.

Dora Luginbühl, Mitglied der Fachgruppe Interkulturelle Pädagogik der COHEP, Pädagogische Hochschule Thurgau (PH TG)

Die am 25. März 2004 beschlossene nationale Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts baut auf dem Gesamtsprachenkonzept vom 13. November 1999 (Expertenbericht) auf und berücksichtigt Elemente der EDK-Empfehlungen von 1991. In der nationalen Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts von 2004 werden die den Kantonen gemeinsamen Zielsetzungen im Bereich der Sprachenförderung dargelegt und es wird ein Arbeitsplan für die interkantonale Kooperation entworfen. Als Erstes wird die Wichtigkeit der Sprache für die Unterstützung der Lernprozesse, der sozialen Integration, der Kommunikation und der Identitätsbildung festgestellt. Zudem wird in

diesem Dokument die den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern angebotene Möglichkeit, ihre Fertigkeiten in der Erstsprache zu erweitern, als Element einer Mehrsprachigkeitsförderung deklariert (Punkt 2.1, Buchstabe e der nationalen Sprachenstrategie der EDK). Die Kantone fördern die Herkunftssprachen einerseits durch die organisatorische Unterstützung der HSK-Trägerschaften (im Folgenden Trägerschaften). Andererseits werden durch den Einsatz spezifischer methodischer Ansätze (wie beispielsweise *EOLE/ELBE*) die Herkunftssprachen in den Unterricht der öffentlichen Schule eingebaut. In der EDK-Sprachenstrategie 2004 werden zudem der Gebrauch des ESP und die Festlegung von Sprachkompetenzniveaus gemäss GER als Instrumente der gesamtschweizerischen Koordination erwähnt. Deren Anwendung wird den Kantonen empfohlen. In Bezug auf den HSK-Unterricht ist dies deshalb wichtig, weil das ESP ermöglicht, die Kompetenzen einer Person in sämtlichen Sprachen zu dokumentieren. Schülerinnen und Schüler können somit auch die ausserhalb der öffentlichen Schule erworbenen Sprachkenntnisse – beispielsweise ihre Erstsprachkenntnisse – in ihre Sprachlernbiografie eintragen und haben dadurch eine ganzheitliche und genauere Übersicht über ihre Kompetenzen.

In der nationalen Sprachenstrategie, 2004 durch die kantonalen Erziehungsdirektoren verabschiedet, wird der Erstsprachenunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in das Konzept der Mehrsprachigkeitsförderung eingebettet. 2009 wurde im HarmoS-Konkordat die Rolle des HSK-Unterrichts konkretisiert: Dieses den Unterricht an der obligatorischen Schule in der Schweiz ergänzende freiwillige Angebot wird durch die Kantone organisatorisch unterstützt, sofern es den Grundsätzen religiöser und politischer Neutralität entspricht. Vor allem auf pädagogischer Ebene ist dieses strategische Ziel vielerorts noch zu konkretisieren.

Hans Ambühl, Generalsekretär der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Der HSK-Unterricht findet auch in der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der

12 Siehe auch Lanfranchi, A. et al. (2000).

obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007 Erwähnung. Darin wird festgehalten (Art. 4 Abs. 4): «Für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterstützen die Kantone durch organisatorische Massnahmen die von den Herkunftsländern und den verschiedenen Sprachgemeinschaften unter Beachtung der religiösen und politischen Neutralität durchgeführten Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse)». Damit werden die Beitrittskantone¹³ zur Unterstützung der HSK-Angebote verpflichtet, während die Verantwortung für die Organisation und die Finanzierung des HSK-Unterrichts klar bei den Trägerschaften liegt. Diese beiden Aspekte verbindend, wird die kantonale Unterstützung an gewisse für die öffentliche Schule fundamentale Regeln gebunden: Der von den Trägerschaften angebotene Unterricht muss religiös und politisch neutral sein.

Bundesgesetzgebung

Gestützt auf Artikel 4, 18 und 70 der Bundesverfassung wurde am 5. Oktober 2007 das Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz, SpG) erlassen. Es bezweckt die Regelung der Amtssprachen, die Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften und die Unterstützung der mehrsprachigen Kantone sowie der italienischsprachigen und rätoromanischen Sprachminderheiten in der Erfüllung ihrer Aufgaben. Obwohl dieses Gesetz seinen Schwerpunkt auf die Reglementierung und Förderung der Landessprachen legt, ist in Artikel 16 («Weitere Massnahmen zur Sprachförderung») auch festgehalten, dass der Bund den Kantonen u.a. für die Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache Finanzhilfen gewähren kann.

Das SpG wird in der Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachenverord-

nung, SpV) vom 4. Juni 2010 konkretisiert. In Bezug auf die «Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache» wird in Artikel 11 präzisiert, der Bund könne den Kantonen Zuschüsse für Massnahmen erteilen, welche für die Erreichung folgender Ziele entwickelt werden:

- a. die Förderung von Konzepten für den integrierten Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur;
- b. die Weiterbildung von Lehrkräften;
- c. die Entwicklung von Lehrmitteln.

Der Bund unterstützt auf Grundlage des Sprachengesetzes von 2007 u.a. auch Projekte im Bereich HSK. Die Projektgelder kommen in der Regel den Kantonen zugute, welche sich für den Erstsprachenunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund engagieren. Dank dieses relativ bescheidenen Kredits konnten in den drei Jahren seit Inkrafttreten der Sprachenverordnung (2010) in vielen Kantonen neue Initiativen angeregt werden, die teilweise regionale bis überregionale Resonanz genossen und von den Kantonen mit- und weitergetragen werden. Meine vorläufige Bilanz ist: Die Projekte sind eine Erfolgsgeschichte für den HSK-Unterricht und für die Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen.

Stéphanie Andrey, wissenschaftliche Mitarbeiterin für Sprachenförderung in der Sektion Kultur und Gesellschaft, Bundesamt für Kultur (BAK)

Der Bund kann somit Projekte (mit-)finanzieren, die von einem Kanton oder auch von Dritten eingereicht werden (sofern Letztere über ein Empfehlungsschreiben des kantonalen Erziehungsdepartements verfügen) und sich auf einen oder mehrere der oben genannten drei Bereiche beziehen. Die Kriterien für die Gesuchsbeurteilung und das Verfahren zu deren Prüfung sind in einem Reglement zwischen dem zuständigen Bundesamt für Kultur (BAK) bundesseitig und der EDK kantonsseitig festgehalten. Der grosse Teil der bis dato eingereichten und bewilligten Projekte ist der Weiterbildung von HSK-Lehrpersonen, HSK-Koordinationspersonen und Lehrpersonen der öffentlichen Schule gewidmet. Es wurden

13 Für Informationen zum Stand der Beitrittsverfahren siehe www.edk.ch/dyn/14901.php (Stand 22.7.2013).

aber auch andere Projekte eingereicht. Einige von ihnen werden im zweiten Kapitel vorgestellt.

Nach Artikel 12 derselben Verordnung sichert der Bund zudem dem Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg (PH Freiburg) für die angewandte Forschung in diesem Bereich eine finanzielle Unterstützung zu. Das Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit nahm 2011 seine Tätigkeit auf und forscht zur Mehrsprachigkeit in der Schweiz, wobei es auch den HSK-Unterricht einbezieht. Momentan läuft unter dem Titel «Herkunftssprache und Schulsprache: sind Sprachkompetenzen übertragbar?» ein Forschungsprojekt zum Thema HSK-Unterricht (2012 bis 2014). Es untersucht die Entwicklung der Erst- und der Schulsprache portugiesisch sprechender Schülerinnen und Schüler sowie die potenziellen Transfers zwischen diesen beiden Sprachen.

1.2.3.3 Angebote in den Kantonen

Die Situation des HSK-Unterrichts gestaltet sich in den Kantonen heute unterschiedlich. Dies zeigt die seit 2008/09 publizierte HSK-Datenbank der EDK.¹⁴ Im Folgenden werden eine Übersicht der Organisationsmodelle und Eckpunkte des HSK-Unterrichts präsentiert.

Abgesehen von wenigen Ausnahmen sind in allen Kantonen die Trägerschaften für die Organisation des HSK-Unterrichts zuständig. Man kann die in der Schweiz operierenden Trägerschaften in drei Gruppen einteilen: Die erste Gruppe besteht aus den von den Herkunftsstaaten unterstützten Trägerschaften. Deren Aktivitäten werden von den Bildungsministerien der Herkunftsländer finanziert und über die lokalen Botschaften und Konsulate organisiert. Die nichtstaatlichen Trägerschaften bilden die zweite Gruppe. In diese Gruppen fallen zum Beispiel Trägerschaften von Migrantinnen und Migranten aus Staaten, die aus verschiedenen Gründen keine Unterstüt-

zung für den HSK-Unterricht bieten können, und solche von Flüchtlingsgruppen. Sie sind meist in Form von Stiftungen oder Vereinen organisiert, beispielsweise als Elternvereinigungen. Eine dritte Gruppe sind die von den schweizerischen Hilfswerken mitorganisierten Trägerschaften. Die drei Gruppen können sich auch überschneiden.

Mit dem Beitritt zum HarmoS-Konkordat verpflichtete sich der Kanton Tessin zu einer organisatorischen Unterstützung des HSK-Unterrichts. Heute wie früher stellt die öffentliche Schule den HSK-Trägerschaften ihre Räumlichkeiten kostenlos zur Verfügung, alles andere ist Aufgabe der HSK-Trägerschaften. Dieser Bericht liefert Ideen, wie eine weitergehende Unterstützung aussehen könnte, und ist deshalb sehr willkommen.

Giancarlo De Bernardi, Schulleiter Scuola media in Cadenazzo (TI)

Die Trägerschaften bestimmen das Angebot, stellen die Lehrpersonen an und übernehmen die Finanzierung des HSK-Unterrichts. Daher ist die Art des von den Trägerschaften in den Kantonen zur Verfügung gestellten HSK-Unterrichtsangebots unterschiedlich. Das Angebot hängt von der Anzahl, der Verbreitung und der Stärke der Sprachgruppen ab, die sich im jeweiligen Kanton niedergelassen haben, wobei die meisten Trägerschaften kantonsübergreifend wirken. Auch die Klasseneinteilung erfolgt in der Regel über die Trägerschaften. Je nach Ausgestaltung von Angebot und Nachfrage werden die angemeldeten Schülerinnen und Schüler stufen- und ortsübergreifend unterrichtet.

Entsprechend ihrer Organisationsform ist die finanzielle Lage der Trägerschaften sehr unterschiedlich. Dieser Umstand widerspiegelt sich auch in den Beiträgen, welche die Familien für den Besuch des HSK-Unterrichts bezahlen müssen, sowie in der Höhe der Entschädigung der Lehrpersonen. In einigen Fällen ist der Unterricht kostenlos, in anderen müssen die Familien für einen Teil der Kosten aufkommen. Um möglichst

14 Internet: www.edk.ch/dyn/19191.php (Stand 15.7.2013).

vielen Kindern den Besuch des HSK-Angebots zu ermöglichen, wird in verschiedenen Trägerschaften viel Freiwilligenarbeit geleistet, was die Kosten für die Familien senkt. Finanziell besonders schlecht gestellt sind die nichtstaatlichen Trägerschaften; aber auch die Situation der staatlich finanzierten Trägerschaften kann sich je nach Wirtschaftslage relativ schnell ändern, wie das am aktuellen Beispiel der Finanzkrise sehr deutlich gezeigt werden kann.¹⁵

Bei der Organisation des HSK-Unterrichts werden die Trägerschaften vielerorts von den kantonalen Behörden unterstützt. Die Hilfe gestaltet sich je nach Kanton unterschiedlich. Bekanntlich sind die kantonalen Schulsysteme unterschiedlich ausgestaltet und ihre Aufgaben und Kompetenzen sind verschieden geregelt; je nach kantonaler Gesetzgebung ist das System mehr oder weniger zentral organisiert und gewährt den Schulgemeinden und Schulen entsprechend eine grössere oder kleinere Autonomie. Dies hat beispielsweise einen Einfluss darauf, ob und wie der Kanton Schulräumlichkeiten für Trägerschaften zur Verfügung stellen und damit deren Mietkosten beeinflussen kann.

Wir danken den Schweizer Behörden, dass sie uns bei der Organisation des HSK-Unterrichts unterstützen und dass sie mithelfen, Eltern und Lehrpersonen für die Bedeutung des erstsprachlichen Unterrichts zu sensibilisieren. Wenn es uns gemeinsam gelingt, den HSK-Unterricht in das schulische Curriculum einzubetten, den HSK-Lehrpersonen ihren Unterrichtsplatz in der öffentlichen Schule zu geben und die von den Schülerinnen und Schülern im HSK-Unterricht erworbenen Sprachkompetenzen im offiziellen Schulzeugnis auszuweisen, dann stärken wir auch das Bewusstsein der Kinder, dass ihre Erstsprache wertvoll ist.

Sezai Güler, Erziehungsrat für Bildung, Botschaft der Republik Türkei, Bern

Die organisatorische Unterstützung von Seiten der öffentlichen Hand ist nicht in allen Kantonen gesetzlich verankert. Dabei können die kantona-

len Regelungen zum HSK-Unterricht verschiedenes beinhalten: Die Bereitstellung von Räumen und Infrastruktur sowie von Verbrauchsmaterial für die Durchführung des Unterrichts, die (Mit-) Organisation des Anmeldeverfahrens, die Übernahme von Informations- und Dokumentationsaufgaben, den Noteneintrag ins offizielle Zeugnis usw. Zudem überlassen verschiedene Kantone den Trägerschaften Freiheiten bei der Durchführung ihres Angebots, in gewissen Kantonen müssen Letztere bestimmte Kriterien (beispielsweise politische und religiöse Neutralität) erfüllen, um anerkannt zu werden und um dadurch den Unterricht mit Unterstützung der öffentlichen Schule durchführen zu können.

In Bezug auf die Information der Eltern und die Organisation des Anmeldeverfahrens entwickelten sich in vielen Kantonen Zusammenarbeitsmodelle zwischen dem Personal der öffentlichen Schulen, den kantonalen Ämtern und den Trägerschaften. Die Zuständigkeiten sind in manchen Kantonen explizit verteilt und geregelt, in anderen basieren sie auf mehr oder weniger erprobten Abläufen. Um diese zu vereinfachen, haben verschiedene Kantone schriftliche Informationsmaterialien und Anmeldeformulare in den Herkunftssprachen erstellt und stellen diese Dokumente den Trägerschaften sowie den Lehrpersonen der öffentlichen Schule zur Verfügung.

Auch der Nachweis der im HSK-Unterricht erbrachten Leistungen gestaltet sich kantonal unterschiedlich: In den meisten Kantonen wird der Besuch des HSK-Unterrichts im Schulzeugnis oder auf einem offiziellen Beiblatt attestiert. In manchen Kantonen wird die erbrachte Leistung zudem in Form einer Note eingetragen. In diesen Fällen ist es meistens die HSK-Lehrperson, die direkt auf die Klassenlehrperson zugeht und ihr die Noten ihrer Schülerinnen und Schüler mitteilt. Andere Kantone weisen die im HSK-Unterricht erbrachten Leistungen nicht im offiziellen Schulzeugnis aus. Etliche Kantone empfehlen den

15 So strich beispielsweise 2011 der portugiesische Staat in Folge seines Sparpakets zur Bewältigung der Finanzkrise zwanzig Stellen für HSK-Lehrpersonen in der Schweiz und senkte für die verbliebenen Lehrpersonen den Lohn («Eine unersetzliche Verbindung zur fremden Heimat», Die Wochenzeitung, 3.5.2012).

Lehrpersonen der öffentlichen Schule auch, das im HSK-Unterricht Geleistete in die allgemeine Beurteilung der Schülerin oder des Schülers einfließen zu lassen.¹⁶

Von diesen Organisationsmodellen des HSK-Unterrichts sind die Formen integrierter Herkunftssprachenförderung zu unterscheiden. In solchen integrierten Modellen wird bei der Gestaltung des Unterrichts eine engere Kooperation zwischen den Lehrpersonen der öffentlichen Schule und den HSK-Lehrpersonen angestrebt. Der in der Schweiz bekannteste didaktische Ansatz, der eine solche Kooperation ermöglicht, ist *ELBE*. Anders als beim HSK-Unterricht vertreten in diesen Formen kooperativen Unterrichts die HSK-Lehrpersonen quasi einen Teil der öffentlichen Schule und werden dafür (zumindest teilweise) von der öffentlichen Hand entlohnt. Modelle integrierter Herkunftssprachenförderung sind relativ selten und oft an regional spezifische Projekte beziehungsweise Schulen gekoppelt.

1.3 Beispiele aus der Europäischen Union

Die Herkunftssprachenförderung ist nicht nur in der Schweiz ein Thema. Auf europäischer Ebene hat sich insbesondere der Europarat mit den Themen Sprachen und Sprachenunterricht befasst und verschiedene Empfehlungen verabschiedet. Die parlamentarische Versammlung des Europarats befürwortete bereits in einer am 5. Oktober 1977 verabschiedeten Empfehlung (Council of Europe, Parliamentary Assembly, 1977): «[...] the need for special effort to facilitate the acquisition by migrants of languages including their mother tongue and that of their host country.» In einer umfassenderen Empfehlung des Ministerkomitees des Europarats vom 17. März 1998 (Council of Eu-

rope, Committee of Ministers, 1998) wird den Mitgliedstaaten die Förderung der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität insbesondere im Hinblick auf die fortschreitende europäische Integration und die somit zunehmende internationale Mobilität nahegelegt. Den europäischen Ländern wird geraten, politische Projekte zur Unterstützung der Mehrsprachigkeit zu starten, Fremdsprachen in den Unterricht zu integrieren und den Europäern konstant zu ermöglichen, in flexibler Weise mehr als eine Sprache zu lernen; zudem sollen die Staaten «continue to promote bilingualism in immigrant areas or neighbourhoods» (ebd., Punkt 23).

Die HSK-Angebote von Vereinen werden grösstenteils durch ehrenamtliche Arbeit getragen. Die Kontinuität und Qualitätsentwicklung des Unterrichts sowie die Zusammenarbeit mit der öffentlichen Schule sind unter diesen Umständen nicht immer gewährleistet. Alle HSK-Schülerinnen und -Schüler sollen einen für sie optimalen Unterricht besuchen können. Es braucht deshalb eine Institution, welche die kleinen privaten (Eltern-)Initiativen finanziell und beratend von Beginn weg unterstützt im Aufbau eines qualitativ guten und nachhaltigen Angebots für HSK-Unterricht.

Lic. phil. Ruth Calderón, rc consulta - Büro für sozial- und bildungspolitische Fragestellungen, Bern

Am 10. April 2006 verabschiedete die parlamentarische Versammlung des Europarats die Empfehlung «The place of mother tongue in school education» (Council of Europe, Parliamentary Assembly, 2006). Darin wird festgehalten, es sei wünschenswert, dass junge Europäer ihre Muttersprache lernen könnten, auch wenn diese nicht eine offizielle Sprache des Gastlandes sei. In ihrer Empfehlung von 2006 bezieht sich die parlamentarische Versammlung des Europarats auch auf die zur Vermittlung der Erstsprachen anzuwendenden Unterrichtsmodelle. Sie unterscheidet

16 Zum Beispiel besagt Paragraph 21 Absatz 3 der «Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule» (SRL NR 405a) des Kantons Luzern vom 15. Mai 2007: «Bei Unsicherheiten beim Versetzungsentscheid sind bei fremdsprachigen Lernenden die Lernfortschritte in heimatlicher Sprache und Kultur mit zu berücksichtigen.» Auch Bern, Basel-Stadt, Jura, St. Gallen, Solothurn, Uri und Waadt empfehlen, die im HSK-Unterricht erworbenen Herkunftssprachkompetenzen in die Beurteilung und Selektionsentscheide einfließen zu lassen. Empfohlen wird die Berücksichtigung des Mehrwissens eines zwei- oder mehrsprachigen Kindes auch von der EDK (1991).

zwischen «starken» bilingualen Unterrichtsmodellen einerseits und «schwachen» Formen des mehrsprachigen Unterrichts andererseits. Bei den ersten Modellen ist die Förderung individueller zwei- und mehrsprachiger Kompetenzen das Ziel. Bei den zweiten Modellen hingegen wird die Zwei- und Mehrsprachigkeit als vorübergehender Zustand gesehen, der genutzt wird, um Fähigkeiten in der (lokalen) Schulsprache effektiver zu vermitteln. Nach der parlamentarischen Versammlung des Europarats sind die ersten Modelle den zweiten vorzuziehen, da sie nicht nur für die Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen, sondern für die gesamte Gesellschaft von grösserem Nutzen sind.

Diesen Grundsätzen folgend haben viele Länder der EU ein mehr oder weniger stark institutionalisiertes HSK-Angebot geschaffen. Ein Überblick zur europäischen Situation findet sich in den Berichten «Integrating Immigrant Children into Schools in Europe» der Europäischen Kommission (Eurydice, 2004; 2009). Gemäss dem Eurydice-Bericht wird in den europäischen Ländern Verschiedenes für die (erst-)sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund getan: Beispielsweise werden in zwei Dritteln aller Länder Informationen über das staatliche Schulsystem in mehreren Herkunftssprachen publiziert und in vielen Ländern wird den Familien ein Übersetzungsdienst zur Verfügung gestellt (Eurydice, 2009: 12).

In Bezug auf die HSK-Angebote halten die beiden Eurydice-Berichte fest, dass in zwanzig Ländern Empfehlungen oder gesetzliche Grundlagen erlassen wurden, die den Unterricht der Erstsprachen regeln. In fast allen Ländern wird die Erstsprachförderung durch die Herkunftsländer garantiert und in Form von bilateralen Verträgen geregelt sowie durch Botschaften oder ähnliche Institutionen organisiert (ebd.). Der HSK-Unterricht wird fast nirgends vollumfänglich vom Gastland finanziert (Ausnahmen bilden u.a. Estland und Slowenien). In Frankreich, Luxemburg, Österreich, Finnland, Schweden und im Vereinigten Königreich werden jedoch verschiedene Erstsprachen als schulische Wahlfächer angeboten. Als solche sind sie staatlich finanziert (Eurydice, 2004: 53).

Die erwähnten Berichte der Europäischen Kommission zeigen, dass die einzelnen Länder die gesamteuropäischen Empfehlungen sehr unterschiedlich umgesetzt haben. In der Folge werden exemplarisch die Organisationsformen des HSK-Unterrichts in den drei Nachbarländern Deutschland, Frankreich und Österreich vorgestellt.

Die Mehrsprachigkeit ist ein gesellschaftlicher Trend und entspricht der Strategie des Europarats. Die Stärkung des Selbstbewusstseins durch einen positiven Zugang zur Sprache der Eltern ist ein wichtiger Aspekt des HSK-Unterrichts. Im HSK-Unterricht lernen die Kinder nicht nur das Sprechen und Verstehen der jeweiligen Sprache, sondern auch das Schreiben, Lesen und Erzählen und wie sie Informationen und Kenntnisse aus einer Sprache in andere Sprachen übertragen können. Im Engagement der HSK-Lehrpersonen steckt enorm viel Herzblut und didaktisches Wissen zur Förderung der Erstsprache.

Dragana Dimitrijević, Präsidentin HSK-Verein des Kantons Zürich

1.3.1 Deutschland

Auf Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK), des Koordinationsorgans der deutschen Bundesländer, wird die Erstsprachförderung unterstützt. So wird beispielsweise in der Empfehlung «Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule» der KMK vom 25. Oktober 1996 für eine stärkere Einbindung des Herkunftssprachenunterrichts in den regulären Unterricht plädiert. Zudem wird konstatiert, der Unterricht müsse auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein und dürfe «monokulturellen, -nationalen oder -ethnischen Inhalten» keinen Platz bieten (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister, 1996: 5). Die Empfehlung regt auch die Thematisierung und Nutzung der Mehrsprachigkeit im Unterricht in der Regelklasse der öffentlichen Schule an.

Auch im «Bericht Zuwanderung» vom 14. Mai 2002 fordert die KMK eine stärkere Einbindung der Erstsprachförderung in den Regelunterricht – beispielsweise durch Weiterbildung der

Lehrkräfte.¹⁷ Nach den in der Konferenz versammelten Repräsentanten der Bundesländer sollte «der muttersprachliche/erksprachliche Unterricht curricular begründet und mit dem Unterricht in den anderen – insbesondere den sprachlichen – Fächern abgestimmt sein» (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister, 2002: 4).

Diese KMK-Grundsätze werden im deutschen Vollzugsföderalismus je nach Bundesland unterschiedlich ausgelegt und umgesetzt. Zwar stellt die KMK mit Genugtuung fest, dass mittlerweile alle Länder Angebote für den herkunftssprachlichen Unterricht vorsehen, doch die Verantwortungen sind je nach Bundesland anders verteilt. In Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz fungieren die Schulverwaltungen als Trägerschaften des HSK-Unterrichts (in Deutschland unter dem Begriff Muttersprachlicher Unterricht bekannt). In anderen Bundesländern sind ausländische Botschaften oder andere Institutionen Träger des Angebots (ebd.: 13; Allemann-Ghionda, 2002).

So ist beispielsweise im Land Nordrhein-Westfalen der Unterricht in der Herkunftssprache gesetzlich geregelt. Im Schulrecht wird durch den Erlass «Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen» vom 21. Dezember 2009 festgehalten, dass die Kultur der Herkunftsländer Teil der Identität der Kinder und Jugendlichen sei und Mehrsprachigkeit von der öffentlichen Schule als «kultureller Reichtum in einer immer stärker zusammenwachsenden Welt» zu betrachten sei (ebd.: Einleitung). In den Schulen bietet das Bundesland unter staatlicher Schulaufsicht Unterricht in den «am meisten gesprochenen» Herkunftssprachen an, falls sich genügend Schülerinnen und Schüler dafür anmelden (ebd.: Art. 5 Abs. 1). Der HSK-Unterricht findet ergänzend zum Regelschulunterricht während fünf Wochenstunden

statt und hat sich an den Grundlagen des gültigen Lehrplans des Landes Nordrhein-Westfalen auszurichten (ebd.: Art. 5 Abs. 2). Seit 2009/2010 kann der Unterricht in der Herkunftssprache auf Sekundarstufe I zudem schrittweise zu einem Fremdsprachenangebot umgewandelt werden; die Schülerinnen und Schüler können das Fach als zweite oder dritte Pflichtfremdsprache wählen (ebd.: Art. 5 Abs. 3).

Da das Angebot staatlich organisiert wird, müssen die HSK-Lehrpersonen über rechtlich festgelegte sprachliche und ausbildungsspezifische Grundlagen verfügen. Das Bundesland bietet aber auch eine obligatorische Fortbildung sowie eine spezifische, auf die Lehrpersonen des türkischen HSK-Unterrichts ausgerichtete Ausbildung an (Reich, 1994, zitiert nach Caprez-Krompæk, 2010: 82). Wie beim Regelunterricht wird auch für den Unterricht in den Herkunftssprachen vom Ministerium für Schule und Weiterbildung eine Liste der zugelassenen Lehrmittel zusammengestellt.¹⁸

In Niedersachsen ist der herkunftssprachliche Unterricht in Landesverantwortung im Wesentlichen auf den Primarbereich beschränkt. Grundlage ist der Erlass «Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache» (RdErl. d. MK v. 21.7.2005). Im Sekundarbereich I kann nach diesen Erlassvorgaben zudem im Rahmen eines erweiterten sprachlichen Angebots herkunftssprachlicher Unterricht als Wahl- oder Wahlpflichtangebot durchgeführt werden, das allen Schülerinnen und Schülern offensteht. Die Unterrichtsangebote finden auf der Grundlage eines Kerncurriculums statt, das sich am GER orientiert und klare Standards und Kompetenzen formuliert. Ein Controlling erfolgt durch die Landesschulbehörde. Nahezu alle herkunftssprachlichen Lehrkräfte werden durch das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung intensiv weitergebildet, um

17 «Hilfreich wäre eine Fortbildungsoffensive für ausländische Lehrkräfte, um einen verstärkten Einsatz im Regelunterricht zu ermöglichen. Darüber hinaus sollte verstärkt dafür geworben werden, dass Abiturienten mit Migrationshintergrund vermehrt ein Lehramtsstudium ergreifen.» (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister, 2002: 18.)

18 Die Liste zugelassener Lehrmittel ist einsehbar unter: www.schulministerium.nrw.de (Stand 30.10.2013).

ihren Unterricht auf der Grundlage des Kerncurriculums innovativ gestalten zu können.

Auch in Rheinland-Pfalz wird der Unterricht in der Herkunftssprache seit August 2012 nach einem vom Kultusministerium erarbeiteten Rahmenlehrplan für die Primar- und Sekundarstufe I unterrichtet.

Hervorzuheben sind die bislang aus Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen bekannten Bemühungen, die Kenntnisse in der Herkunftssprache zu zertifizieren. So führen der deutsche Volkshochschulverband, der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens und die *telc GmbH* in Kooperation mit dem Land Niedersachsen das Modellprojekt «Sprachenzertifikat Türkisch» zunächst schwerpunktmässig in einzelnen Modellregionen durch. Im Rahmen des Modellprojekts wird ein Vorbereitungskurs angeboten, der mit einer Sprachenzertifikatsprüfung in Türkisch nach den Niveaustufen des GER mit dem Regelanforderungsniveau A2 oder B1 abschliesst.

1.3.2 Frankreich

Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den sogenannten *Langues vivantes* wird in den französischen Schulen mit ausländischen Lehrpersonen schon seit 1925 angeboten. Das Rundschreiben vom 12. Juli 1939, das bis in die 1970er-Jahre dieses Angebot reglementierte, verwies darauf, dass dieses Angebot ausserhalb der Schulstunden stattfinden sollte und dass in diesem Rahmen sowohl Sprache als auch Geschichte und Kultur eines Landes thematisiert werden sollten.

Diese Haltung änderte sich im zentralistisch organisierten Frankreich in den 1970er-Jahren. In dieser Zeit schloss Frankreich bilaterale Verträge mit den Staaten der wichtigsten Einwanderungsgruppen ab (u.a. 1973 mit Portugal, 1974 mit Italien und Tunesien, 1975 mit Marokko und Spanien). Diese Abkommen legen bezüglich *ELCO* (*enseignement des langues et cultures d'origine*) in den meisten Fällen fest, dass sie von den Herkunftsländern zu organisieren und zu finanzieren

sind und dass sich die *ELCO*-Lehrpersonen an die «dispositions générales et usages dans les écoles françaises» halten müssen (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones, 2009). Heute bestehen solche Verträge mit neun Staaten, nämlich mit Algerien, Italien, Kroatien, Marokko, Portugal, Serbien, Spanien, Tunesien und der Türkei. Um sicherzustellen, dass diese Richtlinien eingehalten werden, können die *ELCO*-Stunden von staatlicher Stelle einer Inspektion unterzogen und evaluiert werden. Zudem wird den *ELCO*-Lehrpersonen der Zugang zu allen Weiterbildungsangeboten garantiert und jährlich werden auf ihre Bedürfnisse ausgerichtete Ausbildungen organisiert, in denen u.a. das französische Schulsystem und die in den *ELCO* anwendbaren Lehrmethoden behandelt werden.

Die Verträge haben sich mit der Zeit geändert; während anfänglich nur die Kinder bestimmter Nationalitäten den *ELCO* besuchen konnten, steht der Besuch dieses Angebots heute allen Kindern offen. Der *ELCO* wurde zu Beginn während der regulären Unterrichtszeit angeboten, wie das Rundschreiben «Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires» vom 9. April 1975 bezeugt. Zunehmend besteht jedoch die Tendenz – aufgrund von Kritik von verschiedener Seite – das Angebot fakultativ in Ergänzung zum Regelunterricht anzubieten. Verschiedene französische Bildungsexperten betonen jedoch, dass die Inspektionsberichte und die Evaluationen immer wieder aufzeigen, dass der *ELCO* von guter Qualität sei, und plädieren deshalb für die Erhaltung des Angebots in seiner ursprünglichen Form (Bouysse, 2005). Aus diesem Grund sind Bestrebungen im Gang, das *ELCO*-Angebot in jenes der schulischen Fremdsprachen zu überführen, was momentan mit dem Unterricht in italienischer und portugiesischer Sprache geschieht. Bei den Sprachen Arabisch und Türkisch sind ebenfalls Projekte dieser Art im Gang.

1.3.3 Österreich

Österreich ist jenes Nachbarland der Schweiz, in dem der HSK-Unterricht (in Österreich unter

dem Begriff muttersprachlicher Unterricht bekannt) am stärksten in das Regelschulangebot eingebunden ist. 1992 wurde er in den Auftrag der Regelschule aufgenommen; unter gewissen Voraussetzungen wird er auch vom Staat finanziert (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich, 2011a).¹⁹ Die den öffentlichen Unterricht durchführenden HSK-Lehrpersonen werden von den Schulbehörden Österreichs ausgewählt, angestellt und entlohnt. Der österreichische Staat übernimmt auch die Information der Eltern und Lehrpersonen und führt ein zentrales Register der HSK-Angebote.²⁰

Zwei Wochenlektionen HSK-Unterricht in einem der 23 staatlich unterstützten Sprachangebote sind Teil des Regelschulangebotes, auf manchen Stufen können auch mehr Wochenstunden angeboten werden. Wie diese Lektionen durchgeführt werden müssen, ist in einem verbindlichen Fachlehrplan festgehalten (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich, 2011b). Der HSK-Unterricht kann in Österreich während der regulären Unterrichtszeit integrativ oder unterrichtsparallel stattfinden. Die zweite Lösung ist dann zulässig, wenn die Schülerinnen und Schüler durch den Besuch des HSK-Unterrichts keinen Pflichtunterricht verpassen. Das heisst, dass der Unterricht entweder parallel zu nicht obligatorischen Stunden angeboten wird (beispielsweise, wenn keine katholischen Kinder in der Sprachgruppe sind, parallel zur Lektion «katholische Religion»), oder im HSK-Unterricht müssen zeitgleich zum Unterricht in der regulären Schulklasse dieselben Unterrichtsinhalte (in einer anderen Sprache) durchgenommen werden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich, 2011a). In der Oberstufe werden manche besonders verbreiteten Migrations Sprachen auch als Pflichtgegenstand angeboten, so kann beispielsweise am Gymnasium eine sogenannte

«lebende Sprache» (u.a. Englisch, Französisch, Italienisch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch, Polnisch) ab der dritten Klasse als Fremdsprache anstelle von Latein unterrichtet werden (Latein muss dann ab der fünften Klasse als Pflichtgegenstand geführt werden; ebd.).

Wie in Deutschland und in Frankreich spielt auch in Österreich der GER eine zentrale Rolle bei der Vermittlung der Fremd- und Erstsprachen. Der HSK-Lehrplan für die Oberstufe orientiert sich an den Kompetenzniveaus gemäss GER; sämtliche Leistungen werden mit diesem Instrument gemessen, akkreditiert und im Zeugnis vermerkt (ebd.).

Das österreichische Modell gilt in der Schweiz bei Befürwortern einer stärkeren staatlichen Unterstützung des HSK-Unterrichts als Vorbild. Die EDK kritisiert das Modell, da dadurch nur den grösseren Sprachgemeinschaften eine staatliche Unterstützung zugutekomme, was eine Ungleichbehandlung bedeute und somit für die Schweiz – wo der HSK-Unterricht in über 40 Sprachen angeboten werde – nicht geeignet sei (Kantonsumfrage, EDK, 2012²¹). Die EDK weist zudem darauf hin, dass es Vorstösse, die in Richtung eines österreichischen Modells weisen, angesichts der finanziellen Lage der Kantone momentan wohl sehr schwer hätten (ebd.).

19 Der HSK-Unterricht kann in einer Schule zustande kommen und wird dann finanziert, wenn mindestens 12 bis 15 Schülerinnen einer Sprachgruppe dafür gewonnen werden können (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich, 2011b). Ab Schuljahr 2012/2013 siehe Rundschreiben des Ministeriums. Internet: www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/organisatorisches.xml (Stand 16.7.2013).

20 Internet: www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.xml (Stand 17.7.2013).

21 Internet: www.edk.ch/dyn/13341.php (Stand 17.7.2013).

2 GUTE PRAXIS

Obwohl die Kantone unterschiedliche Modelle zur Unterstützung des HSK-Unterrichts entwickelt haben, sind die grundlegenden Herausforderungen in diesem Bereich schweizweit sehr ähnlich. Im Wesentlichen geht es darum, das in aller Regel von ausserschulischen Trägerschaften organisierte Erstsprachenangebot für Kinder mit Migrationshintergrund auf organisatorisch-struktureller sowie auf pädagogisch-didaktischer Ebene möglichst gut mit dem (Sprachen-) Unterricht in der Regelschule zu koordinieren und dessen Qualität zu fördern, ohne jedoch die Hauptverantwortung der Trägerschaften zu tangieren.

Der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur leistet einen wichtigen Beitrag zur Sprach- und Identitätsentwicklung sowie zur Bildung zweisprachig aufwachsender Kinder. Auf der bildungspolitischen Agenda muss er seinen Platz noch finden. Dieser Bericht trägt mit der Information zum aktuellen Stand zur besseren Verankerung bei.

Elisabeth Ambühl-Christen, Leiterin Abteilung Schulbetrieb, Volksschulamt Kanton Solothurn

Die wichtigsten Handlungsfelder lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Erstens müssen rechtlich-konzeptionelle Fragen angegangen werden: Auf rechtlicher Ebene stellt sich für die Kantone insbesondere diejenige nach der Form der Unterstützung des HSK-Unterrichts gemäss den «Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder» der EDK vom 24. Oktober 1991. Für die dem Konkordat beigetretenen Kantone fragt sich zudem, wie Artikel 4 Absatz 4 des HarmoS-Konkordats in kantonales Recht umgesetzt werden kann. Auf konzeptioneller Ebene gilt es zudem, den HSK-Unterricht in die (inter-)kantonalen Sprachenstrategien und -konzepte einzubetten.
- Auf struktureller Ebene stellt zweitens der Einbezug aller involvierten Personen eine Herausforderung dar: In die Organisation des

Angebots sind meist kantonale Behörden, Trägerschaften (Vereine, Botschaften/Konsulate und zum Teil schweizerische Hilfswerke), HSK-Koordinations- und HSK-Lehrpersonen sowie Schulgemeinden und Schulen (Schulleitungen und Regelschullehrpersonen) involviert. In die Aus- und Weiterbildung sind zudem die Pädagogischen Hochschulen und andere Weiterbildungsinstitutionen impliziert. Vielerorts fehlen noch klare Konzepte zur Aufgabenteilung, zur jeweiligen Rolle der Akteure und zur Ausgestaltung der Koordination.

- Drittens stellt sich auf struktureller und pädagogisch-didaktischer Ebene die Frage nach dem Einbezug der HSK-Koordinations- und -Lehrpersonen: Diese gilt es bei der Erarbeitung strategischer Entscheide, in Gremien oder bei Angeboten, die Regellehrpersonen offenstehen, vermehrt partizipieren zu lassen. Auf pädagogisch-didaktischer Ebene bestehen die grössten Herausforderungen. Hürden sind beispielsweise sprachliche Verständigungsprobleme oder unterschiedliche didaktisch-inhaltliche Vorstellungen über den Unterricht an sich.
- Viertens gestaltet sich für die Trägerschaften auch das Garantieren eines qualitativ hochstehenden Unterrichts nach den Grundsätzen der schweizerischen Volksschule und des HarmoS-Konkordats (Art. 4 Abs. 4) nicht unproblematisch: In der gesamten Schweiz tragen nicht die kantonalen Bildungsdepartemente die Verantwortung für den HSK-Unterricht; die Kantone konzentrieren sich auf die Gewährleistung möglichst günstiger Rahmenbedingungen. Das Angebot und die HSK-Lehrpersonen werden von den Trägerschaften bereitgestellt, die ihrerseits zum Teil mit erschwerten finanziellen, organisatorischen und sprachlichen Bedingungen kämpfen. Die Organisation eines ausgebauten und qualitativ hochstehenden Angebots ist jedoch im Interesse beider Seiten und kann durch Zusammenarbeitsmodelle beträchtlich erleichtert werden.

- Fünftens müssen die in der Organisation des HSK-Unterrichts involvierten Personen in Schule und Gesellschaft gut vernetzt sein, einerseits um die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern zu erreichen, andererseits um von den in der Gesellschaft existierenden Angeboten zur Förderung der Erstsprachen profitieren zu können. Den Informationsfluss trotz der Vielzahl beteiligter Personen zu

garantieren, ist eine anspruchsvolle Aufgabe.

Die im nächsten Abschnitt präsentierte Auswahl von Beispielen zeigt, wie diese Herausforderungen in verschiedenen Kantonen erfolgreich angegangen werden.²² Sie erfolgte in Absprache mit den kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen und der EDK-Kommission Bildung und Migration.

Detaillierte Übersicht zu den Beispielen in Kapitel 2

| Kapitel | Titel | Beispiele |
|---------|---|------------------------|
| 2.1 | Auf Ebene der Kantone (Hauptverantwortung) | |
| 2.1.1 | Institutionelle Zusammenarbeit zwischen dem Kanton und HSK-Trägerschaften | |
| 2.1.1.1 | Rechtliche Verankerung | GR, SO, ZH |
| 2.1.1.2 | Kompetenz- und Aufgabenklärung | BL/BS |
| 2.1.1.3 | Kooperation mit den HSK-Trägerschaften | BL/BS |
| 2.1.1.4 | Koordination des Anmeldeverfahrens | TG |
| 2.1.1.5 | Finanzielle Unterstützung integrierter Sprachförderung | GE, ZH |
| 2.1.1.6 | Einbezug weiterer Akteure | BE, SZ, TG |
| 2.1.2 | Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung | |
| 2.1.2.1 | Konzeptionelle Einbettung | AG, BS |
| 2.1.2.2 | Koordination der Lernziele | ZH |
| 2.1.2.3 | Anerkennung von HSK-Trägerschaften | BL/BS, ZH |
| 2.1.2.4 | Pädagogische Zusammenarbeit | GE, TG, ZH, |
| 2.1.2.5 | Koordinierte Lernbeurteilungen | BL/BS, ZH |
| 2.1.2.6 | Verbreitung kantonaler Modelle | ZH/GR/TG |
| 2.1.3 | Information über HSK-Unterrichtsangebote und deren Kommunikation | |
| 2.1.3.1 | Kantonale Ansprechstellen und Beratung | FR |
| 2.1.3.2 | Informationsmaterial für Eltern | Nordwestschweiz, ZH |
| 2.1.3.3 | HSK-Stundenplan / Verzeichnis zu den HSK-Angeboten | SZ, ZH |
| 2.2 | Auf Ebene der Schulgemeinden und der öffentlichen Schulen (Hauptverantwortung) | |
| 2.2.1 | Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Regelschule | Schulen BS, Schulen VD |
| 2.2.2 | Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund | Schulen ZH |
| 2.2.3 | Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen | Schulen VS, Schulen ZH |

²² Seit 2011 können die Kantone und Dritte (mit Empfehlungsschreiben des kantonalen Erziehungsdepartements) im Rahmen des SpG des Bundes Finanzhilfen für die Weiterentwicklung des HSK-Unterrichts in der Schweiz beantragen. Weitere Informationen dazu finden sich auf der Webseite der EDK (siehe Art. 16 SpG sowie Art. 11 SpV). Internet: www.edk.ch/dyn/22999.php (Stand 23.7.2013).

| | | |
|-------|--|---|
| 2.3 | Auf Ebene der HSK-Trägerschaften (Hauptverantwortung) | |
| 2.3.1 | Organisationsform | Russisch-HSK BL/BS |
| 2.3.2 | Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung des Unterrichts | Italienisch-HSK Nordwestschweiz, Spanische Botschaft CH, HEKS BL/BS |
| 2.3.3 | Beurteilungsinstrumente | Französisch-HSK ZH |
| 2.3.4 | Informationsmaterial/Verzeichnis Angebot | Brasilianisch-HSK Nordwestschweiz |
| 2.3.5 | Regelung der Zulassung und Anmeldung der Schülerinnen und Schüler | Italienisch-HSK GE |
| 2.3.6 | Vereine und Dachverbände | Dachverband HSK BE, Dachverband Italienisch-HSK CH |
| 2.4 | Auf Ebene der Pädagogischen Hochschulen und anderer Weiterbildungsinstitutionen (Hauptverantwortung) | |
| 2.4.1 | Einführungs- und Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen | PH BE, PH ZH, HEP VD |
| 2.4.2 | Sprachkursangebote in der lokalen Unterrichtssprache | TG, BS |
| 2.4.3 | Öffnung des kantonalen Weiterbildungsangebots für HSK-Lehrpersonen | PH LU, PH TG |
| 2.4.4 | Angebote für Lehrpersonen der öffentlichen Schule | verschiedene PH |
| 2.5 | Interkulturelle Bibliotheken | Dachverband CH, FR, VD |
| 2.6 | Unterrichtsmaterialien | verschiedene |

2.1 Auf Ebene der Kantone (Hauptverantwortung)

2.1.1 Institutionelle Zusammenarbeit zwischen dem Kanton und HSK-Trägerschaften

2.1.1.1 Rechtliche Verankerung

Mit Beispielen aus den Kantonen Zürich, Graubünden und Solothurn

Der Kanton hält seine Rechte und Pflichten in Bezug auf den HSK-Unterricht sowie diejenigen der Schulgemeinden/Regelschulen und der HSK-Trägerschaften verbindlich fest.

Welche Rechte und Pflichten dabei festgehalten werden und auf welcher Ebene dies geschieht (im Schulgesetz, in dessen Ausführungsbestimmun-

gen oder als Empfehlung an die Schulgemeinden), hängt von den unterschiedlichen kantonalen Rahmenbedingungen und der politischen Unterstützung des HSK-Unterrichts ab. Für Kantone, die dem HarmoS-Konkordat vom 14. Juni 2007 beigetreten sind, ist gemäss Artikel 4 Absatz 4 eine organisatorische Unterstützung des HSK-Unterrichts verbindlich, wobei dieser Artikel nicht näher ausführt, worin diese zu bestehen hat.²³

Kanton Zürich

Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005 und Volksschulverordnung vom 28. Juni 2006

Artikel 15 des Volksschulgesetzes von 2005 besagt: «Die Direktion kann von ausserschulischen Trägerschaften angebotene Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur anerkennen. Die Verordnung

23 Gestützt auf die EDK-Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. Oktober 1991 ist die kostenlose Zurverfügungstellung von Räumlichkeiten und Infrastruktur in den Schulen als weitverbreitete kantonale Usanz im Sinne eines Mindeststandards zu beobachten. Darüber hinaus sind in einigen Kantonen die Dienstleistungen der kantonalen Ansprechstelle für den HSK-Unterricht (in der Regel in Verantwortung der kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen; siehe: www.edk.ch/dyn/15007.php, Stand 23.7.2013), die Koordination des Anmeldeverfahrens, der geforderte sprachliche Kompetenzausweis und die Anerkennung von Trägerschaften gemäss kantonalen Standards beziehungsweise gemäss HarmoS-Konkordat rechtlich verankert.

regelt die Voraussetzungen der Anerkennung und deren Folgen.» Die gesetzliche Verankerung stützt sich auf weitgehend positive Erfahrungen mit einem Reglement, mit dem der Zürcher Bildungsrat eine (teilweise) Integration der HSK-Kurse bereits 1992 geregelt hat. Die Verordnung hält fest, dass der HSK-Unterricht erstens in geeigneten Schulräumen der Volksschule und zweitens möglichst innerhalb des regulären Stundenplanrahmens stattfindet. Wenn möglich soll er sich nicht mit anderen Unterrichtsstunden in der Volksschule überschneiden. So findet er oft in Randstunden, an schulfreien Nachmittagen oder auch am Samstag statt. Wenn dies nicht möglich ist, können die Gemeinden die Kinder für höchstens zwei Lektionen pro Woche vom Unterricht dispensieren. Die Verordnung regelt auch die Mitbenutzung der Infrastruktur der öffentlichen Schulen. Die Gemeinden sind nach Artikel 14 Absatz 2 der Verordnung dazu verpflichtet, den Trägerschaften «geeignete Räumlichkeiten» zur Verfügung zu stellen.

Durch die gesetzliche Verankerung wird dem HSK-Unterricht ein rechtlicher Rahmen gegeben. Der Unterricht wird – als ergänzendes und freiwilliges Angebot – innerhalb der Volksschule institutionalisiert. Rechte und Pflichten der beteiligten Partner sind festgelegt. Die Partner können sich darauf berufen, wenn bei der Umsetzung Probleme entstehen. Trotzdem garantiert die rechtliche Verankerung nicht immer ein optimales Funktionieren in der Praxis (z.B. bei der Zuteilung von Stundenplanzeiten oder von Schulräumen).

**Die Dokumente sind auf der Internetseite des Volksschulamts Zürich einsehbar: www.vsa.zh.ch
> Suchbegriff: Schulrecht (Stand 24.6.2013)**

Kanton Gaubünden

Gesetz für die Volksschule (Schulgesetz) vom 21. März 2012, Verordnung zum Schulgesetz (Schulverordnung) vom 25. September 2012 und Richtlinien zur Förderung fremdsprachiger Kinder im Kanton Graubünden vom Dezember 2001

Ab dem Schuljahr 2013/2014 tritt im Kanton Graubünden ein neues Schulgesetz in Kraft (Schul-

gesetz vom 21. März 2012). Wie schon im vorherigen Schulgesetz ist auch in diesem Gesetz der HSK-Unterricht geregelt. Artikel 39 Absatz 1 («Fremdsprachige Kinder») besagt: «Die Schulträgerschaften stellen zusätzliche Angebote für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler zur Verfügung.» In der Verordnung zum Schulgesetz findet man unter Artikel 36 Absatz 1 und 2 («Besondere Förderung ausländischer Kinder in ihrer Sprache und Kultur»): «Kindern nichtschweizerischer Nationalität, die durch ihre Konsulate auf eigene Kosten in der Sprache, Geschichte und Kultur ihres Landes unterrichtet werden, ist nach Möglichkeit die notwendige Zeit auch während des üblichen Unterrichts einzuräumen. Die Schulträgerschaften stellen dazu Unterrichtslokalitäten unentgeltlich zur Verfügung». Auch in den neuen Weisungen zu Zeugnis und Promotion ist vorgesehen, dass die Note des HSK-Unterrichts ins Zeugnis eingeschrieben werden kann. Der Kanton erarbeitet zurzeit neue Richtlinien zur Förderung fremdsprachiger Kinder. Solange diese noch nicht fertiggestellt sind, gelten noch die Richtlinien vom Dezember 2001. Darin wird die Organisation des HSK-Unterrichts im Kanton beschrieben und Kompetenzen (beispielsweise in Bezug auf das Anmeldeverfahren) werden geregelt (siehe 2.1.1.4). In den Richtlinien empfiehlt das Erziehungsdepartement den Besuch des HSK-Unterrichts.

Die Dokumente sind auf der Internetseite zum Bündner Rechtsbuch einsehbar: www.gr-lex.gr.ch oder www.av.s-gr.ch (Stand 24.6.2013)

Kanton Solothurn

Verordnung über die Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher vom 7. Mai 1991 und Regierungsratsbeschluss zu Konsulatskursen in heimatlicher Sprache und Kultur vom 18. April 1989

Die beiden gesetzlichen Grundlagen ergänzen sich. Sie legen den Rahmen für die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Kanton Solothurn fest. Die Verordnung über die Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher hält in Paragraph 3 fest, dass fremdsprachigen Kindern

der Besuch von Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur zu ermöglichen sei. Der Regierungsratsbeschluss zu Konsultatskursen in heimatlicher Sprache und Kultur regelt hingegen die Rahmenbedingungen für die Erteilung der Kurse. Die im Regierungsratsbeschluss erwähnten Anbietenden sind die Botschaften und Konsulate der entsprechenden Länder, heute gelten die Rahmenbedingungen auch für andere Sprachen und Vereinigungen (ausschliesslich Non-Profit-Organisationen).

Die Verordnung ist auf der Internetseite der Bereinigten Gesetzessammlung des Kantons Solothurn: <http://bgs.so.ch> einsehbar, der Regierungsratsbeschluss auf der Internetseite des Volksschulamtes Solothurn: www.vsa.so.ch > Suchbegriff für den Regierungsratsbeschluss: «Integration fremdsprachiger Kinder» (Stand 24.6.2013)

Eine Übersicht über die rechtlichen Grundlagen in den Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein findet sich in der Datenbank zum Unterricht in Migrationssprachen, einsehbar auf der Internetseite der EDK: www.edk.ch/dyn/19191.php (Stand 24.6.2013)

2.1.1.2 Kompetenz- und Aufgabenklärung

Mit Beispiel aus den Kantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt

Der Kanton klärt mit den HSK-Trägerschaften und den Regelschulen die jeweiligen Kompetenzen und Aufgaben und legt diese verbindlich fest.

Diese Aufgabe beinhaltet vor allem organisatorische Aspekte, für die nicht unbedingt rechtliche Grundlagen bestehen müssen (siehe 2.1.1.1), ob schon letztere natürlich unterstützend wirken. Für die Kompetenz- und Aufgabenklärung sind eine kooperative Planung unter Einbezug aller Akteure, eine transparente Kommunikation und daraus resultierend eine klare Aufgabenzuteilung wichtig. Von Seiten des kantonalen Erziehungsdepartements müssen einerseits für die Klärung und andererseits für die nachfolgende Begleitung Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt

Zusammenarbeit zwischen den Trägerschaften und Lehrpersonen des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur und den öffentlichen Schulen in Basel-Landschaft und Basel-Stadt

Um die Bedürfnisse sämtlicher Akteure berücksichtigen zu können, erarbeiteten die in den Kantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt zuständigen Stellen gemeinsam mit den Trägerschaften und Lehrpersonen der öffentlichen Schulen einen Leitfaden zur Zusammenarbeit, wobei auch mehrere Schulleitungen miteinbezogen wurden. Aufgrund kleinerer Unterschiede zwischen den beiden Kantonen bezüglich der Organisation des HSK-Unterrichts wurden zwei definitive kantonspezifische Endfassungen erstellt. Im April 2009 verabschiedete die Konferenz HSK den Leitfaden. Ziel des Dokuments ist die Klärung von Zuständigkeiten, um die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Stellen zu optimieren. Zur Regelung der Kompetenzen sind im Dokument differenzierte Aufgabenlisten enthalten, u.a. bezüglich des Anmeldeverfahrens (siehe auch 2.1.1.4). Im Anhang des Leitfadens sind die Adressen der kantonalen Stabsstellen, ein Zeitplan und weitere Informationen zur Organisation und Durchführung des HSK-Unterrichts aufgeführt.

Die Dokumente sind auf den Internetseiten des Amtes für Volksschulen Basel-Landschaft und des Erziehungsdepartements Basel-Stadt einsehbar: www.av.s.bl.ch und www.ed-bs.ch > Suchbegriff: HSK (Stand 26.6.2013)

2.1.1.3 Kooperation mit den HSK-Trägerschaften

Mit Beispiel aus den Kantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt

Der Kanton pflegt die Kooperation mit den HSK-Trägerschaften und schafft dazu Austauschgremien.

Diese haben zum Ziel, alle Akteure (Schlüsselpersonen aus dem kantonalen Erziehungsdeparte-

ment, aus Schulgemeinden/Schulen und Trägerschaften sowie allenfalls aus weiteren Fachbereichen, wie beispielsweise dem Ausländerinnen- und Ausländerintegrationsbereich) regelmässig zusammenzuführen und die Zusammenarbeit in den Bereichen Qualitätsentwicklung und pädagogischer Austausch zu sichern. Zudem können Bedürfnisse und Vorstellungen der verschiedenen Akteure geklärt und Organisationsmodelle kooperativ weiterentwickelt werden. Falls nötig, initiiert und fördert der Kanton Projekte, welche die Verbesserung und die Institutionalisierung der Zusammenarbeit von Kanton und Trägerschaften zum Ziel haben.

Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt

Konferenz der Trägerschaften

2006 wurden die Trägerschaften, die in den beiden Halbkantonen für insgesamt dreissig verschiedene Sprachgemeinschaften den HSK-Unterricht organisieren, erstmalig in einer Konferenz versammelt. Zusammengerufen werden jeweils eine mandatierte Person pro Sprachangebot (Koordinationsperson), eine Person der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft, eine des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt sowie eine Person der Interessengruppe HSK-Minoritäten. Seit 2012 ist auch eine Vertretung der integrierten Modelle von Basel-Stadt in der Konferenz vertreten. Diese wird zweimal jährlich einberufen und befasst sich unter der Leitung der kantonalen Vertreter mit fachlichen, pädagogischen und organisatorischen Fragen zum HSK-Unterricht. Die Aufgaben dieser Konferenz sind statuarisch festgehalten. Ihre Beschaffenheit und insbesondere die Präsenz der HSK-Koordinationspersonen ermöglicht die Abklärung der Bedürfnisse der involvierten Akteure und dient der Weiterentwicklung von Grundlagen und Strukturen.²⁴ Zu den verschiede-

nen Aufgabestellungen werden jeweils gemischte Arbeitsgruppen einberufen.

Die Dokumente sind auf den Internetseiten des Amtes für Volksschulen des Kantons Basel-Landschaft und des Erziehungsdepartements Basel-Stadt einsehbar: www.av.s.bl.ch und www.ed-bs.ch > Suchbegriffe: HSK + Konferenz HSK (Stand 26.6.2013)

Ähnliche Gremien gibt es auch in den Kantonen Genf, Thurgau (HSK-Treffen) und Zürich (Kommissionen zu HSK). Sie sind jeweils unterschiedlich ausgestaltet.

Im Kanton Genf besteht eine aus den Sprachunterrichtsverantwortlichen, den HSK-Koordinationspersonen, Vertretern der Bildungsdirektion und der Schuldirektionen zusammengesetzte Kommission. Diese trifft sich sechsmal jährlich, um pädagogische und technische Themen (z.B. Einschreibungen, Noten) zu besprechen.

Das seit 2008 bestehende Thurgauer Angebot richtet sich eher an die HSK-Lehrpersonen. Sie arbeiten in diesem Rahmen mit den kantonalen Ämtern und der PH Thurgau zusammen. Zweimal jährlich werden Informationen zum Thurgauer Schulsystem, zur Verwendung des ESP und zu den interkulturellen Bibliotheken weitergegeben und die Zusammenarbeit mit den öffentlichen Schulen wird besprochen. Das Angebot wird gut besucht, etwa die Hälfte der im Kanton aktiven HSK-Lehrpersonen und einzelne Koordinationspersonen nehmen regelmässig daran teil.

Im Kanton Zürich besteht das Gremium aus zwei Gruppen: Die Koordinationsgruppe HSK sorgt dafür, dass die wichtigen Informationen ausgetauscht und konzeptionelle sowie organisatorische Fragen geklärt werden, die Pädagogische Kommission HSK hingegen ist für den Austausch in pädagogischen Belangen zuständig. Das zwei-

24 Die Koordinationspersonen spielen eine Schlüsselrolle bei der Organisation des HSK-Angebots und insbesondere bei der Kommunikation zwischen Trägerschaften und kantonalen Ämtern. Zur weiteren Professionalisierung der Zusammenarbeit wird in den beiden Kantonen momentan eine spezifische Weiterbildung für diese Koordinationspersonen entwickelt und erprobt. Das Projekt wird über das SpG des Bundes (Art. 11 SpV) mitfinanziert.

teilige Gremium, in dem die Trägerschaften, die lokalen Schulbehörden, die Lehrerschaft der Volksschule sowie die PH Zürich als Weiterbildungsinstitution für HSK-Lehrpersonen zusammenarbeiten, hat eine dreissigjährige Tradition. Wie in den beiden Basel existiert in Zürich ein Mandat für die Arbeit der Gremien.

2.1.1.4 Koordination des Anmeldeverfahrens

Mit Beispiel aus dem Kanton Thurgau

Der Kanton unterstützt die HSK-Trägerschaften beim Anmeldeverfahren der Schülerinnen und Schüler.

Die Anmeldung für den HSK-Unterricht läuft entweder zentral über das kantonale Erziehungsdepartement oder dezentral über die öffentlichen Schulen (Klassenlehrpersonen und Schulleitungen). Das Erziehungsdepartement übernimmt dabei eine koordinierende und/oder eine informative Rolle. Es kann beispielsweise Informationen und HSK-Anmeldeformulare für Eltern, Schulen und Trägerschaften zur Verfügung stellen (siehe 2.1.3.2., 2.1.3.3). Die Anmeldung kann durch das kantonale Departement koordiniert oder von den öffentlichen Schulen direkt an die Trägerschaften weitergeleitet werden. Wichtig ist, dass die öffentliche Schule, welche die mehrsprachigen Kinder und deren Eltern kennt, diese auf den HSK-Unterricht aufmerksam macht. Dazu müssen die Lehrpersonen öffentlicher Schulen für den Nutzen des Erstsprachenunterrichts sensibilisiert und über die lokalen oder regionalen HSK-Angebote informiert sein. Die Definition der einzelnen konkreten Schritte und die Klärung der Verantwortlichkeiten obliegen dem kantonalen Erziehungsdepartement.

Kanton Thurgau

Anmeldeverfahren für den HSK-Unterricht

Seit 2008 stellt das Amt für Volksschule des Kantons Thurgau einen Terminplan zur Verfü-

gung, in dem das Anmeldeverfahren schematisch beschrieben wird. Die Kompetenzen und Aufgaben der einzelnen Stellen sowie der terminliche Ablauf des Verfahrens werden detailliert beschrieben. Im Thurgau sind die Schulleitungen der öffentlichen Schule für das Bestellen des kantonalen Informationsmaterials zuständig, sie leiten es in der Folge an die Lehrpersonen der öffentlichen Schule weiter. Letztere haben die Aufgabe, die Eltern zu informieren und ihnen die Anmeldeformulare zu übergeben. Die professionell gestalteten und in verschiedene Sprachen übersetzten Anmeldeformulare werden vom Kanton bereitgestellt. Die Schulleitungen sind für die Koordination des Anmeldeverfahrens in ihrer Schule zuständig, die Lehrpersonen für den Kontakt zu den mehrsprachigen Familien. Zudem sind die Schulleitungen damit beauftragt, die ausgefüllten Anmeldeformulare an die HSK-Kontaktstelle beim Departement für Erziehung und Kultur weiterzuleiten, die für die Zusammenarbeit mit den Trägerschaften zuständig ist. Das Anmeldeverfahren wird von den Schulen mit hoher Verbindlichkeit unterstützt. Die Vergabe weiterer Informationen an die interessierten Eltern liegt in der Verantwortung der Trägerschaften. Der Kanton unterstützt die Trägerschaften in dieser Aufgabe, indem er zum Beispiel einen Stundenplan mit den Ortsangaben zum HSK-Angebot im Kanton online zugänglich macht (siehe 2.1.3.3).

Der Terminplan ist auf der Internetseite des Amtes für Volksschule des Kantons Thurgau einsehbar: www.av.tg.ch > Suchbegriff: HSK (Stand 25.6.2013)

Auch in anderen Kantonen wie Aargau, Schaffhausen oder Schwyz werden die Anmeldeverfahren von einer für die Administration des HSK-Unterrichts zuständigen Person innerhalb der kantonalen Verwaltung koordiniert. Ähnliche Modelle lassen sich u.a. in den Kantonen Freiburg und Zürich finden, hier werden die Anmeldungen jedoch von den Schulleitungen direkt an die Koordinationspersonen der jeweiligen Trägerschaften weitergeleitet. Der Kanton stellt dafür ein vorgefertigtes Anmeldeformulare und Etikettenvorlagen zur Verfügung.

Eine Übersicht über die Anmeldeverfahren in den Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein findet sich in der Datenbank zum Unterricht in Migrationssprachen, einsehbar auf der Internetseite der EDK: www.edk.ch/dyn/18807.php (Stand 25.6.2013)

2.1.1.5 Finanzielle Unterstützung integrierter Sprachförderung

Mit Beispielen aus den Kantonen Genf und Zürich

Der Kanton unterstützt Projekte und Modelle integrierter Sprachförderung an öffentlichen Schulen.

Schulen, welche die individuelle Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler aktiv fördern und in diesem Bereich Projekte oder Massnahmen durchführen (sei dies im Rahmen von Schulversuchen oder von Programmen), werden vom kantonalen Erziehungsdepartement sowohl fachlich als auch organisatorisch und finanziell unterstützt. Wenn HSK-Lehrpersonen bei Projekten oder Massnahmen zur integrierter Sprachförderung an öffentlichen Schulen mitarbeiten, vergütet ihnen der Kanton ihre Mitarbeit bei vergleichbarer Qualifikation gemäss den geltenden Lohnkategorien für Lehrpersonen der öffentlichen Schule.

Kanton Genf

Integrationsklassen (*Classes d'accueil*)

Basierend auf den vom Europarat vorgeschlagenen Massnahmen für die Schulung von Kindern mit Migrationshintergrund hat man im *Cycle d'orientation* (Sekundarstufe I) des Kantons Genf im Schuljahr 1974–1975 probeweise die ersten

*Cours de langue maternelle*²⁵ für die Schülerinnen und Schüler einer sogenannten *Classe d'accueil* eingeführt. Die unterrichteten Sprachen waren Italienisch und Spanisch. Nach und nach kamen weitere Sprachen dazu. Im Schuljahr 1990–1991 hat die *Direction générale du cycle d'orientation* (DGCO) beschlossen, den Erstsprachenunterricht von nun an in allen *Classes d'accueil* des *Cycle d'orientation* einzuführen und ihn in die Stunden-tafel zu integrieren. Die Schülerinnen und Schüler werden auf der Sekundarstufe I pro Woche während drei und auf der Sekundarstufe II während zwei Schulstunden in ihrer Herkunftssprache unterrichtet. Ab diesem Zeitpunkt traf die DGCO Massnahmen, um den *Cours de langue maternelle* weiterzuentwickeln und ihn an den Rahmen des regulären Unterrichts anzupassen. Die unterrichteten Sprachen waren damals Albanisch, Arabisch, Englisch, Farsi, Italienisch, Lingala, Portugiesisch, Serbo-Kroatisch, Somalisch, Spanisch, Tagalog, Tigrigna und Türkisch. Je nach Anzahl Kinder, die in einer Klasse eine Sprache sprechen, kann das Sprachenangebot variieren (mindestens zehn Kinder einer Sprache sind nötig, damit ein *Cours de langue maternelle* organisiert werden kann).

Das Ziel des *Cours de langue maternelle* ist, eine sprachliche und kulturelle Brücke zwischen dem Herkunftsland und Genf zu bauen.

Die Lehrpersonen für den *Cours de langue maternelle* auf der Sekundarstufe I und II sind vom Genfer Erziehungsdepartement (*Département de l'instruction publique, de la culture et du sport* [DIP]) angestellt. Sie sind teilweise auf Stundenbasis, teilweise auf Monats- oder Jahresbasis engagiert. Die unterrichteten Herkunftssprachen gehören nicht zum offiziellen Fächerkanon, darum hängt die Anstellungsart sowie die Anzahl Stunden der Lehrpersonen von der Anzahl Schü-

25 Im Kanton GE wird zwischen *Cours de langue maternelle* (LM) und *Cours de langue et culture d'origine* (LCO) unterschieden. *Cours de langue maternelle* bezeichnet den obligatorischen Unterricht in den Herkunftssprachen der *Classes d'accueil* auf den Sekundarstufen I und II. Die Lehrpersonen dieses Faches werden vom *Département de l'instruction publique, de la culture et du sport* des Kantons GE angestellt. *Cours de langue et culture d'origine* ist die französische Bezeichnung für den HSK-Unterricht, der von Lehrpersonen erteilt wird, die nicht über den Kanton angestellt sind. Die *Classes d'accueil* wurden speziell für neu zugezogene Kinder mit Migrationshintergrund eingerichtet, die hier auf die Integration in die Regelschulklassen vorbereitet werden.

lerinnen und Schüler ab. Die Lehrpersonen des *Cours de langue maternelle* werden nach den regulären Tarifen und Anstellungsbedingungen des *Département de l'instruction publique* angestellt. Das hierfür relevante Reglement ist das «Règlement fixant le statut des membres du corps enseignant primaire, secondaire et tertiaire ne relevant pas des hautes écoles» vom 12. Juni 2002.

Das Reglement ist auf der Internetseite zur systematischen Genfer Gesetzgebung einsehbar: www.ge.ch/legislation > Suchbegriff: B 5 10.04 (Stand 25.6.2013)

Kanton Zürich

Finanzielle Beiträge an Projekte zur Sprachförderung im Rahmen des Programms Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)

Mit dem Volksschulgesetz von 2005 leistet der Kanton Zürich im Rahmen von QUIMS finanzielle Beiträge an Schulen mit sehr hohen Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, unter anderem für schuleigene Projekte zur Sprachförderung. Den involvierten Schulen werden in diesem Rahmen auch Modelle zur engen Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen vorgeschlagen (siehe Broschüre «Mehrsprachig und interkulturell» [2011]²⁶). Für jedes dieser Zusammenarbeitsmodelle werden Vorschläge für die Berechnung der Personalkosten und für die Vergütung der mitarbeitenden HSK-Lehrpersonen präsentiert. Schulen können so jene Aufträge entschädigen, die den HSK-Lehrpersonen erteilt wurden, beispielsweise die Mitarbeit in Lernprojekten oder die Zusammenarbeit mit Eltern. Es gibt Empfehlungen zum zeitlichen Umfang von Aufträgen und zu den Tarifen, die zur Anwendung kommen können (bezüglich QUIMS siehe auch 2.1.2.4, 2.2.2 und 2.2.3).

Der Kanton schlägt die oben genannten Finanzierungsmodelle für Aufträge der Schule an HSK-Lehrpersonen vor. Die Schulen entscheiden selbst,

inwieweit sie den Empfehlungen folgen. In der Praxis sind es zurzeit nur wenige Schulen, die eine enge Mitarbeit mit HSK-Lehrpersonen pflegen und entschädigen. Schulen, die dies tun, schätzen den Nutzen der Mitarbeit von HSK-Lehrpersonen jedoch hoch ein, denn diese können Ressourcen einsetzen (zum Beispiel Zugänge zu Eltern und Kindern über die Erstsprache oder Rollenvorbilder für Kinder aus eingewanderten Familien), die in der Schule sonst weitgehend fehlen.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Zürcher Volksschulamtes erhältlich: www.vsa.zh.ch > Suchbegriffe: Sprachen + HSK (Stand 25.6.2013)

2.1.1.6 Einbezug weiterer Akteure

Mit Beispielen aus den Kantonen Thurgau, Schwyz und Bern

Der Kanton fördert die Vernetzung der Ämter, die sich mit den Themen Integration und Sprachförderung befassen.

Das kantonale Erziehungsdepartement nutzt das Know-how und die Ressourcen der verschiedenen inner- und/oder ausserkantonalen Ämter, zum Beispiel in Bezug auf Weiterbildung und auf die Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen. Zudem baut es mit anderen Kantonen ein Netzwerk auf, unterstützt den ausserkantonalen HSK-Unterrichtsbesuch und dessen Anerkennung durch einen Nachweis im kantonalen Schulzeugnis. Damit wird Kindern möglichst vieler und auch kleinerer Sprachgruppen erlaubt, ihre Herkunftssprache zu lernen und das Erlernete auszuweisen.

Kanton Thurgau

Interinstitutionelle Kooperation

HSK-Lehrpersonen können in ihrem Arbeitsfeld in verschiedener Weise unterstützt werden, so

zum Beispiel durch Sprachförderung, Informationsarbeit, Elterninformation usw. Diese Aufgaben werden im Kanton Thurgau von unterschiedlichen Institutionen wahrgenommen. Um diese Massnahmen zu koordinieren, kooperieren das Amt für Volksschule und die Fachstelle für Integration seit 2009 bei ihrer Zusammenarbeit mit den Trägerschaften. Die Fachstelle für Integration schliesst mit manchen HSK-Lehrpersonen Integrationsvereinbarungen ab und subventioniert die von HSK-Lehrpersonen besuchten Deutschkurse. Dieser Einsatz fusst auf Artikel 7 der schweizerischen Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern (VIntA) vom 24. Oktober 2007.²⁷ Die VIntA hält fest, dass Lehr- oder Betreuungspersonen für die Erteilung einer Aufenthaltsbewilligung unter anderem Kenntnisse der am Arbeitsort gesprochenen Landessprache auf Sprachniveau B1 ausweisen müssen. Dieser Umstand ermöglicht und erfordert eine Zusammenarbeit zwischen dem Amt für Volksschule und der Fachstelle für Integration im Bereich Sprachförderung. Dieses Modell ist zukunftsfähig: Der Bund richtet die Integrationsförderung neu aus. Er wird seine Beiträge ab 2104 im Rahmen umfassender kantonaler Integrationsprogramme auszahlen. Damit wird auch die verstärkte interinstitutionelle Zusammenarbeit gefördert.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Migrationsamtes des Kantons Thurgau und auf dem Bundesportal erhältlich: www.auslaenderamt.tg.ch und www.admin.ch > Suchbegriff: VIntA (Stand 25.6.2013)

Kanton Schwyz

Zusammenarbeit HSK mit kantonalen Fachstellen

Seit September 2011 organisiert das Amt für Volksschulen und Sport zusammen mit den kan-

tonalen Fachstellen im Bereich Integration für die HSK-Verantwortlichen (Lehrpersonen und Koordinationspersonen) im Kanton Schwyz Austauschtreffen, um gegenseitige Bedürfnisse zu klären und gemeinsam die Grundlagen für eine weitere Zusammenarbeit zu schaffen. Die Kooperation entstand durch das Pilotprojekt Zusammenarbeit HSK mit kantonalen Fachstellen, welches durch das Sprachengesetz des Bundes (Art. 11 SpV) mitfinanziert wurde. Das Amt für Volksschulen und Sport sorgt für den Austausch; es koordiniert und organisiert alles, was im Bereich Interkulturelle Pädagogik angesiedelt ist.

Ziel des Programms ist die Bündelung der Ressourcen der kantonalen Stellen zur Unterstützung des HSK-Angebots im Kanton Schwyz. Ein erstes Resultat dieser Kooperation ist der Ausbau der Weiterbildungsmöglichkeiten für HSK-Lehrpersonen. Im Rahmen des Pilotprojekts führten die kantonalen Stellen eine allgemeine Bedürfniserhebung bei den HSK-Lehrpersonen und bei den HSK-Koordinationspersonen durch. Die Auswertung zeigte eine grosse Nachfrage nach Weiterbildung. Für den Besuch von Weiterbildungen brauchen die HSK-Lehrpersonen jedoch genügend sprachliche Kompetenzen in der lokalen Standardsprache. Da die kantonalen Kontaktstellen im Bereich Integration in verschiedenen Gemeinden des Kantons Deutschsprachkurse anbieten, konnte den HSK-Lehrpersonen ermöglicht werden, diese Angebote kostenlos zu besuchen.

Für Regelklassenlehrpersonen steht zudem im kantonalen Weiterbildungsprogramm der Holkurs «Kommunizieren ist mehr als sprechen» zum Thema Interkulturelle Pädagogik zur Verfügung.

Weitere Information sind auf der Internetseite des Amtes für Volksschulen und Sport des Kantons Schwyz einsehbar: www.sz.ch/volksschulen > Suchbegriff: Interkulturelle Pädagogik (Stand 25.6.2013)

27 Die Verordnung betrifft nur die noch nicht in der Schweiz wohnhaften HSK-Lehrpersonen, die zur Ausübung der Lehrtätigkeit aus Ländern einreisen möchten, die mit der Schweiz kein Freizügigkeitsabkommen abgeschlossen haben.

Kanton Bern

Begleitbrief zur HSK-Beurteilung für ausserkantonale Schülerinnen und Schüler

Sprachgruppen, denen in der Schweiz nur wenige Personen angehören, wird der HSK-Unterricht an einigen wenigen zentralen Standorten angeboten. Dieser Unterricht wird somit oft von Schülerinnen und Schüler verschiedener Kantone besucht.

Nicht alle Kantone kennen ein Attestformular für die Beurteilung der im HSK-Unterricht erbrachten Leistungen (siehe 2.1.2.5), das dem kantonalen Schulzeugnis beigelegt werden kann. Auf Anregung der japanischen Trägerschaft gibt der Kanton Bern auf Wunsch die Kopiervorlage eines Begleitbriefs zur HSK-Beurteilung ab. Dieser Brief der Erziehungsdirektion des Kantons Bern richtet sich an die Klassenlehrpersonen von ausserkantonalen Schülerinnen und Schülern, die im Kanton Bern den HSK-Unterricht besuchen. Darin wird die Zielsetzung des HSK-Unterrichts erklärt und die Regellehrpersonen werden darum gebeten, das zusätzliche Engagement der Schülerinnen und Schüler zu würdigen und den Beurteilungsbericht des HSK-Unterrichts zur Kenntnis zu nehmen und dem Schulzeugnis beizulegen.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite der Erziehungsdirektion des Kantons Bern einsehbar (hier kann auch der Begleitbrief bestellt werden): www.erez.be.ch > Suchbegriff: HSK (Stand 25.6.2013)

2.1.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

2.1.2.1 Konzeptionelle Einbettung

Mit Beispielen aus den Kantonen Basel-Stadt und Aargau

Der Kanton integriert den HSK-Unterricht in seine konzeptionellen Arbeiten zur Förderung von Mehrsprachigkeit.

Die Ressourcen, die dank des HSK-Unterrichtsangebots für die Förderung von Mehrsprachigkeit bestehen, fliessen in die sprach- und bildungspolitischen Überlegungen des kantonalen Erziehungsdepartements ein. Diese Konzepte sind für die Umsetzung auf Ebene der Bildungsverwaltung und der Schulen von strategischer Wichtigkeit.

Kanton Basel-Stadt

Gesamtsprachenkonzept für die Schulen in Basel-Stadt

Das Gesamtsprachenkonzept des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt entstand in Anlehnung an das Sprachenkonzept der EDK von 1998 und ist das erste kantonale Dokument dieser Art. Das im März 2003 publizierte Basler Sprachenkonzept erwähnt die Förderung der Herkunftssprachen ausdrücklich als Teil der schulischen Sprachenpolitik. Schwerpunkte der im Gesamtsprachenkonzept dargelegten Bildungspolitik ist der Nutzen, der aufgrund der Lage des Kantons nahe bei der Sprachgrenze besteht, sowie jener der innerkantonalen Mehrsprachigkeit der Basler Bevölkerung. Ein weiterer Punkt besagt: «Der Kanton Basel-Stadt respektiert und fördert die in seiner Schulbevölkerung vorhandenen Sprachen und integriert sie in die Stundenpläne und in die Lehrpläne. Er greift dabei auf vorhandene Modelle zurück.» Das Konzept diskutiert zudem die Relevanz der Herkunftssprachen, analysiert die Situation des HSK-Unterrichts im Kanton und formuliert konkrete Massnahmen zu deren Verbesserung. Dabei wird Wert auf die Qualitätsentwicklung des HSK-Unterrichts sowie auf eine möglichst frühzeitige Förderung der ersprachlichen Kompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund gelegt. Die Bildungspolitik des Kantons Basel-Stadt orientiert sich im Bereich Sprachen an diesem Konzept.

Das Dokument ist auf der Internetseite des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt, Pädagogisches Zentrum, einsehbar: <http://sdu.edubs.ch> > Suchbegriff: Gesamtsprachenkonzept (Stand 25.6.2013)

Auch die Kantone Bern und Freiburg kennen ein Sprachenkonzept.

Die beiden Dokumente sind auf der Internetseite der jeweiligen Erziehungsdirektion einsehbar.

Bern: www.erz.be.ch, > Suchbegriff: Sprachenkonzept; Freiburg: www.fr.dics.ch > Suchbegriff: Konzept + Sprachunterricht (Stand 25.6.2013)

Kanton Aargau

Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule

Zu verschiedenen Schwerpunkten der Schulentwicklung stehen den Aargauer Volksschulen Leitsätze zur Verfügung. Diese werden in Bewertungsrastern durch Indikatoren auf vier verschiedenen Qualitätsstufen präzisiert: Defizitstufe, elementare Entwicklungsstufe, fortgeschrittene Entwicklungsstufe und Excellencestufe.

Einen der Schwerpunkte, zu dem es Leitsätze und ein Bewertungsraster gibt, bilden die schulischen Integrationsprozesse. In den entsprechenden Leitsätzen und im Bewertungsraster werden in erster Linie die Leistungsheterogenität sowie die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt thematisiert. Bei der Beschreibung der verschiedenen Qualitätsstufen wird auch die Haltung der Schulen zur Mehrsprachigkeit und zum HSK-Unterricht miteinbezogen.

Die Leitsätze und Bewertungsraster dienen dem Kanton als Kommunikationsinstrumente zur Normsetzung und den Schulen als Instrumente zur Standortbestimmung. Zudem sind sie Referenzdokumente für die externe Schulevaluation, und zwar im Teil der sogenannten Fokusevaluation, bei der die Schulen auswählen können, zu welchem Schulentwicklungsschwerpunkt sie eine differenzierte Standortbestimmung wünschen. Es steht den Schulen also frei, für die Fokusevaluation den Stand der schulischen Integrationsprozesse oder einen anderen Schwerpunkt zu wählen.

Das Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen wurde im Auftrag des Departements

Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau vom Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität der PH Nordwestschweiz entwickelt. Mitarbeitende des Departements waren in die Erarbeitung einbezogen. Das Bewertungsraster wurde 2008 erstmalig für Schulen im Aargau zur Verfügung gestellt. Für die zweite, vorliegende Fassung wurde die Publikation leicht überarbeitet und neu auch für Schulen in den Kantonen Aargau und Solothurn herausgegeben.

Die Dokumente sind auf der Internetseite Schulen Aargau einsehbar: www.schulen-aargau.ch > Suchbegriff: Integrationsprozesse + Bewertungsraster (Stand 25.6.2013)

2.1.2.2 Koordination der Lernziele

Mit Beispiel aus dem Kanton Zürich

Der Kanton fördert die Koordination der Lehrinhalte und der Lehrmethoden zwischen Regelunterricht und HSK-Unterricht.

Das kantonale Erziehungsdepartement erarbeitet für die HSK-Lehrpersonen Grundlagen und Materialien, die ihnen helfen, ihre Kompetenzziele, die Unterrichtsthemen und allenfalls auch die Lehrmethoden möglichst gut auf den Lehrplan der öffentlichen Schule auszurichten und ihren Unterricht den lokalen Standards anzupassen.

Kanton Zürich

Rahmenlehrplan für heimatliche Sprache und Kultur (HSK)

Der Zürcher Rahmenlehrplan wurde vom Volksschulamt unter Einbezug der Trägerschaften und verschiedener Fachleute im Jahr 2002 erarbeitet. Ein revidierter Rahmenlehrplan wurde vom Bildungsrat am 28. Februar 2011 verbindlich erlassen. Mit diesem Instrument soll einerseits für die unterschiedlichen Lehrpläne der Trägerschaften eine gemeinsame Basis festgelegt werden, andererseits müssen nun die Lehrpläne der

Trägerschaften auf den Rahmenlehrplan abgestimmt sein und sich somit an den Grundsätzen und Zielen der Volksschule des Kantons Zürich orientieren. Der Rahmenlehrplan dient den Trägerschaften somit in erster Linie zur Entwicklung und Anpassung ihrer eigenen Lehrpläne. In zweiter Linie werden im Rahmenlehrplan transparente Kriterien dargelegt, die der Bildungsdirektion als Grundlage dienen, um die Anerkennung der Trägerschaften zu prüfen. Die Orientierung am Rahmenlehrplan ist eine Bedingung für die kantonale Anerkennung (siehe 2.1.2.3). In dritter Linie soll der Rahmenlehrplan die Basis für eine Kooperation zwischen den Akteuren bilden. Im Rahmenlehrplan werden die grundsätzlichen Leitlinien (beispielsweise politische und religiöse Neutralität) sowie die didaktischen und methodischen Leitlinien für den Unterricht dargelegt. Die formulierten Richtziele für den HSK-Unterricht sollen von den Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Schulzeit erreicht werden. Sie betreffen die Bereiche Sprache sowie Mensch und Umwelt. Eine Übersetzung des Rahmenlehrplans in verschiedene Sprachen ist in Vorbereitung, voraussichtlich werden diese Versionen ab Sommer 2014 zur Verfügung stehen.

Das Dokument ist in der Schweiz einzigartig. Es schafft konkrete Anknüpfungspunkte zwischen dem Unterricht der öffentlichen Schule und dem HSK-Unterricht. Die heutige Organisation des HSK-Unterrichts mit seinen eigenständigen Trägerschaften wird beibehalten. Gleichzeitig wird eine verbindliche Koordination mit dem Unterricht der öffentlichen Schule beschrieben, damit eine Integration der Inhalte stattfinden kann.

Das Dokument ist auf der Internetseite des Volksschulamtes des Kantons Zürich einsehbar:
www.vsa.zh.ch > Suchbegriffe: Sprachen + HSK
(Stand 25.6.2013)

Zum oben genannten Zweck wird der Rahmenlehrplan – im empfehlenden Sinn, als Grundlage von Weiterbildungen oder als Informationsdokument – auch von einer Reihe weiterer Kantone verwendet. Folgende Kantone empfehlen eine Orientierung an diesem Lehrplan: Bern,

Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Freiburg, Glarus, Schaffhausen, St. Gallen, Thurgau, Zug.

2.1.2.3 Anerkennung von HSK-Trägerschaften

Mit Beispielen aus den Kantonen Zürich und Basel-Landschaft/Basel-Stadt

Der Kanton ermöglicht den HSK-Trägerschaften, eine offizielle kantonale Anerkennung zu erreichen und dadurch die Zusammenarbeit mit der Bildungsverwaltung und den Schulen zu institutionalisieren.

Das kantonale Erziehungsdepartement definiert ein Anerkennungsverfahren, das die Kriterien und die Abläufe festhält. Die Anerkennung selbst wird in Form einer verbindlichen Abmachung (Vereinbarung, Verfügung, Protokoll; siehe auch Anhang 1) zwischen dem kantonalen Erziehungsdepartement und der Trägerschaft festgehalten. Dabei gelten für Trägerschaften in Kantonen, welche dem HarmoS-Konkordat vom 14. Juni 2007 beigetreten sind, die in Artikel 4 Absatz 4 festgehaltenen Kriterien – religiöse und politische Neutralität – als Mindeststandard. Der Kanton kann auch weiter reichende Kriterien festlegen. Im Gegenzug garantiert der Kanton den Trägerschaften beispielsweise ein Recht auf Konsultation, organisatorische und pädagogische Unterstützung, zielgruppenspezifische Weiterbildung für die Lehrpersonen und kostenlose Nutzung von Schulräumlichkeiten und schulischer Infrastruktur.

Kanton Zürich

Anerkennung von Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur

Im Kanton Zürich sind die Anerkennungskriterien im Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005 (Art. 15), in der Volksschulverordnung vom 28. Juni 2006 (Art. 13) und im Rahmenlehrplan geregelt. Durch die vom Kanton Zürich zur Verfügung gestellten Informationsgrundlagen sind die Voraussetzungen für die Anerkennung wie auch die Rechte und

Pflichten, die durch eine Anerkennung für die Trägerschaften entstehen, klar ersichtlich. Botschaften, Konsulate oder andere Trägerschaften (also auch private Vereine wie beispielsweise Elternorganisationen) sind Träger des HSK-Unterrichts. Für eine Anerkennung müssen sie mindestens ein Jahr lang HSK-Unterricht durchgeführt haben, der den Grundsätzen des Rahmenlehrplans entspricht. Die Trägerschaft muss dem Kanton ein Gesuch mit verschiedenen Unterlagen einreichen, damit die Anerkennung geprüft werden kann. Einzureichen sind Angaben zu den Statuten, zur Finanzierung des Unterrichtsangebotes, zum Lehrplan, zu den Unterrichtsmaterialien und zu den Lehrpersonen. Anhand der Dokumente und mittels Schulbesuchen wird geprüft, ob die Trägerschaft folgende Kriterien erfüllt: Erstens muss eine Trägerschaft demokratisch geführt, politisch und konfessionell neutral sowie nicht gewinnorientiert sein. Zweitens muss sie in der entsprechenden Sprachgruppe gut abgestützt sein, denn in der Regel wird nur eine Trägerschaft pro Sprachgruppe anerkannt. Die Trägerschaft muss bereit sein, mit den Eltern, den Schulbehörden und der Bildungsdirektion zusammenzuarbeiten und für einen nach dem Rahmenlehrplan ausgerichteten und für alle Kinder einer Sprachgruppe offenen Unterricht zu sorgen. Die von den Trägerschaften eingesetzten HSK-Lehrpersonen müssen über eine Unterrichtsbefähigung und ausreichende Deutschkenntnisse (GER B1 ohne Schreiben) verfügen, zudem sind sie verpflichtet, die obligatorischen Weiterbildungsangebote, die der Kanton organisiert und finanziert, zu besuchen. Falls die Kriterien erfüllt sind, verfügt das Volksschulamt die Anerkennung. Damit ist eine Trägerschaft berechtigt, innerhalb der öffentlichen Volksschule HSK-Unterricht anzubieten. Wenn einzelne Kriterien nicht vollumfänglich als erfüllt beurteilt werden, kann die Bildungsdirektion eine Anerkennung befristen und an Auflagen knüpfen.

Die Möglichkeit der formalen Anerkennung hat dazu geführt, dass sich die Zahl der Sprachen, die in der Volksschule im fakultativen HSK-Unterricht angeboten werden, in den letzten Jahren stark erhöht hat. Vor allem haben sich – neben den traditionellen Anbietern – mehrere kleinere

Sprachgruppen so organisiert, dass sie anerkannt werden konnten.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Volksschulamtes des Kantons Zürich erhältlich: www.vsa.zh.ch, > Suchbegriffe: Sprachen + HSK

Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt

Anerkennungskriterien gemäss Zürcher Rahmenlehrplan HSK und Unterstützung durch spezielle Instrumente

Für die Anerkennung einer Trägerschaft verlangen beide Kantone, dass die Vorgaben des Zürcher HSK-Rahmenlehrplans eingehalten werden. Darüber hinaus fordern sie u.a. die Benennung einer Koordinationsperson, deren Zuständigkeiten im Dokument «Zuständigkeiten und Aufgaben der anerkannten Trägerschaften und deren Koordinatorinnen und Koordinatoren» festgehalten sind, sowie eine administrative Erfassung der HSK-Lehrpersonen und der HSK-Schülerinnen und -Schüler. Um die Handhabung der Vorgaben zu erleichtern, entwickeln die Kantone so weit wie möglich und sinnvoll neue Instrumente.

So wird den Trägerschaften seit 2012 zur Datenerfassung ein Arbeitsinstrument zur Verfügung gestellt, das die Schuladministration vereinfacht und die Trägerschaften bei der Klassenbildung, beim Erstellen von Listen (Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler) und bei der Pensenplanung unterstützt. Die Resultate der Datenerfassung dienen den Kantonen zur Standortbestimmung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den jeweiligen HSK-Koordinationspersonen und als Grundlage zur strategischen Planung und Weiterentwicklung des HSK-Angebots.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Erziehungsdepartements Basel-Stadt erhältlich: www.ed-bs.ch > Suchbegriffe: Schuladministration + HSK (Stand 26.6.2013)

Im Anhang 1 dieser Publikation findet sich eine Mustervereinbarung, die sich an den Beispielen

aus den Kantonen Basel-Stadt und Zürich orientiert.

2.1.2.4 Pädagogische Zusammenarbeit

Mit Beispielen aus den Kantonen Zürich, Thurgau und Genf

Der Kanton fördert die pädagogische Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungen und den Lehrpersonen der öffentlichen Schulen sowie den HSK-Trägerschaften und den HSK-Lehrpersonen.

Dazu stellt das kantonale Erziehungsdepartement einerseits Informationsmaterialien zur Verfügung, die der gegenseitigen Information und Sensibilisierung dienen, andererseits bietet es Weiterbildungen (z.B. als Leistungsauftrag für Pädagogische Hochschulen) und Modelle an, die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der öffentlichen Schule und den HSK-Lehrpersonen schaffen (siehe auch 2.2.2, 2.2.3).

Kanton Zürich

Beispiele der Zusammenarbeit im Programm Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)

Gemäss Artikel 25 des Volksschulgesetzes des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005 stellen Schulen mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger zusätzliche Angebote für die Förderung dieser Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Nach Artikel 62 unterstützt der Kanton diese Schulen in ihren Bemühungen und richtet für die Finanzierung von Angeboten Beiträge aus. Im Bereich der Sprachförderung können beteiligte Schulen unter anderem auch Projekte und Massnahmen zur Förderung von Herkunftssprachen und zum Ausbau und zur Integration des HSK-Unterrichts durchführen. Beispiele einer Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen sind in der Broschüre «Mehrsprachig und interkulturell» (2011) dargestellt.

QUIMS wird von den beteiligten Schulen als sinnvoll und unterstützend eingeschätzt. Eine Eva-

luationsstudie zieht ein positives Fazit. Sie konstatiert beispielsweise, dass die Leseförderung verstärkt werden konnte, dass die Lehrpersonen ihr Know-how erweitert haben, dass der Einbezug der Eltern verbessert wurde und dass die Zufriedenheit sämtlicher Akteure hoch ist. Eine enge Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen ist jedoch erst in relativ wenigen Schulen anzutreffen.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Volksschulamtes des Kantons Zürich erhältlich: www.vsa.zh.ch, > Suchbegriff: QUIMS > Suchbegriffe: Sprachen + HSK (Stand 25.6.2013)

QUIMS wurde vom Kanton Luzern adaptiert und unter dem Titel «Schulen mit Zukunft» an die lokalen Voraussetzungen angepasst. «Schulen mit Zukunft» richtet sich an Schulen mit einem hohen Anteil fremdsprachiger Kinder. In einem Teilprojekt können sich Schulen der Förderung von Mehrsprachigkeit verpflichten, wobei sie vom Kanton die nötige Unterstützung erhalten. Ein Teil der Massnahmen, die den Schulen vorgeschlagen werden, sind Teamteaching-Modelle zwischen Lehrpersonen der öffentlichen Schule und HSK-Lehrpersonen, eine weitere Massnahme besteht im Einbezug von HSK-Lehrpersonen bei Selektionsentscheiden.

Ein anderes Konzept wurde im Kanton Bern erprobt: Die Erziehungsdirektion liess 2005 einen Tag der offenen Tür durchführen, an dem die Lehrkräfte der öffentlichen Schule dazu aufgefordert wurden, ein frei wählbares HSK-Unterrichtsangebot zu besuchen. Das Ziel bestand darin, den Austausch zu fördern und das HSK-Angebot in der Regelschule bekannter zu machen. Das Projekt wurde evaluiert und als Erfolg gewertet. Trotzdem wurde es nur einmal durchgeführt.

Im Kanton St. Gallen wurde QUIMS als befristetes Projekt umgesetzt.

Alle Projekte wurden wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die Kantone Genf und Waadt verfolgen unter der Bezeichnung *Zone/Réseau d'éducation prioritaire* einen ähnlichen Ansatz.

Kanton Thurgau

Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der HSK und der Volksschule

Das im Rahmen der kantonalen Weiterbildung seit Herbst 2011 an der PH des Kantons Thurgau durchgeführte und vom Amt für Volksschule mitgetragene Angebot bietet Regellehrpersonen und HSK-Lehrpersonen die Möglichkeit, sich gemeinsam mit den Themen Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachenunterricht, interkulturelle Kompetenzen und Teamteaching auseinanderzusetzen. Ziel des Kursangebots ist, HSK-Lehrpersonen und Lehrpersonen der öffentlichen Schulen gemeinsam in Mehrsprachigkeitsdidaktik und interkulturellen Kompetenzen weiterzubilden. Die Lehrpersonen der öffentlichen Schule und die HSK-Lehrpersonen skizzieren während des Kurses gemeinsam einen Zusammenarbeitsplan und entwickeln ein konkretes, anschliessend durchgeführtes Unterrichts- und Schulprojekt. Die Kosten für die Vorbereitung und das Teamteaching werden den Teilnehmenden vergütet.

Das Projekt wurde von der PH initiiert und im November 2012 evaluiert. Es orientiert sich an den Erfahrungen von *Randevu* in Basel und HSK Plus in Zürich. Seit Beginn des Projekts sind zahlreiche positive Erfahrungen gesammelt worden. Die Unterrichtsprojekte eröffnen Möglichkeiten zu einer ersten Annäherung und Zusammenarbeit und tragen während der Umsetzungsphase die gewonnenen Erfahrungen in die teilnehmenden öffentlichen Schulen hinaus. Die Erziehungsberechtigten und die Kinder nehmen die Wertschätzung ihrer Familiensprache(n) gemäss Evaluation positiv wahr. Schwierigkeiten bereitet momentan noch die Suche nach interessierten Klassenlehrpersonen beziehungsweise Schulen; dies steht wohl auch im Zusammenhang mit der hohen zeitlichen Belastung der Lehrpersonen im Schulalltag und dem anfänglich grösseren Aufwand für die Aufbauarbeiten im Rahmen von Projekten. Das Projekt wird im Rahmen des Sprachengesetzes (Art. 11 SpV) mitfinanziert und soll wenn möglich institutionalisiert und als reguläres Angebot weitergeführt werden.

Weitere Informationen sowie der Schlussbericht zum Projekt sind auf der Internetseite des Amtes für Volksschule des Kantons Thurgau erhältlich: www.av.tg.ch > Suchbegriff: HSK (Stand 25.6.2013).

Kanton Genf

École ouverte aux Langues (EOL): Von HSK-Lehrpersonen organisierte Animationen in den Primarschulklassen

Genfer Schulen weisen einen hohen Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler auf (im Durchschnitt sind es 40%). Deshalb hat das *Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP)* des Kantons Genf verschiedene Massnahmen zur besseren Integration dieser Kinder und ihrer Familien ergriffen. Seit 2000 ist die Integration fremdsprachiger Kinder ein explizites Ziel der Genfer Schule, das zusammen mit der Einführung der *EOLE/ELBE*-Lehrmittel in den kantonalen Lehrzielen festgeschrieben wurde.

Das Projekt *École Ouverte aux Langues* gibt es bereits seit etwa zwanzig Jahren. Es wurde in Zusammenarbeit mit den Konsulaten Italiens, Spaniens und Portugals sowie mit verschiedenen HSK-Lehrpersonen im Kanton Genf entwickelt. Für die Lohnkosten der HSK-Lehrpersonen kommen die Herkunftsstaaten auf, der Kanton Genf übernimmt die administrative und pädagogische Leitung des Projekts sowie die Lohnkosten für eine albanischsprachige Lehrperson. Ziel ist die Förderung der Herkunftssprachen und des Interesses aller Schülerinnen und Schüler an Sprachen: Dazu werden häufig mehrsprachige Animationen im Rahmen des regulären Unterrichts organisiert. Die Animationen beginnen oft mit einer in einer Herkunftssprache erzählten Geschichte. Durch das Erzählen mit einem einfachen Vokabular, unterstützt durch eine entsprechende Gestik und Illustrationen, werden alle Kinder in die Erzählwelt einbezogen, auch wenn sie die Sprache nicht verstehen. Somit haben alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mit neuen Sprachen in Kontakt zu kommen und diese mit den eigenen zu vergleichen. *EOLE/ELBE* wird auch im Rahmen besonderer Anlässe wie Projekt-

wochen oder im Bereich der Zusammenarbeit mit den Eltern angeboten und mit anderen Projekten, etwa *Sac d'histoires* oder *Teatro Babylonia* (in dem HSK-Lehrpersonen mehrsprachige Theaterstücke aufführen) verknüpft.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des *Départements de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP)* des Kantons Genf erhältlich: www.ge.ch/dip > Suchbegriff: *Sac d'histoires* (Stand 26.6.2013)

2.1.2.5 Koordinierte Lernbeurteilungen

Mit Beispielen aus den Kantonen Basel-Landschaft/Basel-Stadt und Zürich

Der Kanton fördert den Ausweis der im HSK-Unterricht erbrachten Leistungen und unterstützt die Nutzung einheitlicher Beurteilungskriterien.

Das kantonale Erziehungsdepartement unterstützt die Anwendung des ESP sowie des GER im Sprachenunterricht der öffentlichen Schule und im HSK-Unterricht. Es organisiert die für die Nutzung der Instrumente notwendige Schulung für alle Sprachlehrpersonen inklusive HSK-Lehrpersonen (siehe auch 2.4.1).

Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt

Pilotprojekt zur Beurteilung im HSK-Unterricht

Die Beurteilung im HSK-Unterricht dient der Dokumentation der erstsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Eine ganzheitliche Beurteilung umfasst sowohl die Leistung in den verschiedenen Fachbereichen wie auch das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten. Eine einheitlichere Leistungsbeurteilung unterstützt die Absicht, die Kompetenzen in der Erstsprache für das schulische oder berufliche Fortkommen zu dokumentieren. Eine Voraussetzung ist daher, dass die Zeugnisse für die Lehrpersonen der öffentlichen Schule, für Lehrmeisterinnen und Lehrmeister sowie für die Personalverantwortlichen in den Betrieben gut verständlich sind.

In einer langen Entwicklungsphase erarbeitete eine Arbeitsgruppe auf Basis der kantonalen Erfordernisse einen neuen Beurteilungsmodus für den HSK-Unterricht und begleitete dessen Umsetzungsphase. Zwischen Juni 2008 und Juli 2009 wurden HSK-Lehrpersonen aus sechs ausgewählten Sprachgruppen in die neue Beurteilung eingeführt. Die Ausbildung beinhaltete auch eine Einführung in den GER und in den Zürcher Rahmenlehrplan HSK sowie in die Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen.

Bei der zweiten Durchführung der Weiterbildung wurden folgende Voraussetzungen definiert: Die Trägerschaft weist eine transparent definierte Organisationsstruktur auf; die HSK-Lehrpersonen verfügen über Deutschkenntnisse mindestens auf Niveau B1 gemäss GER; alle aktuell tätigen Lehrpersonen der Sprachgruppe nehmen an der Weiterbildung teil und setzen den Beurteilungsmodus anschliessend um; die Trägerschaft garantiert die Einführung ihrer nach der Weiterbildungsphase eingestellten Lehrpersonen in den neuen Beurteilungsmodus; die HSK-Koordinationspersonen nehmen regelmässig an den von den kantonal verantwortlichen Stellen organisierten Treffen zum Entwicklungs- und Erfahrungsaustausch teil und die Trägerschaft informiert die Erziehungsberechtigten ihrer Schülerinnen und Schüler über den neuen Beurteilungsmodus.

Die Dokumente sind auf den Internetseiten des Amtes für Volksschulen des Kantons Basel-Landschaft und des Erziehungsdepartements Basel-Stadt einsehbar: www.avs.bl.ch und www.ed-bs.ch > Suchbegriff: HSK (Stand 26.6.2013)

Kanton Zürich

Attestformular und Merkblatt zur Lernbeurteilung und Notengebung

Die HSK-Lehrpersonen tragen am Ende jedes Semesters eine Gesamtnote der Leistungen eines Kindes im HSK-Unterricht sowie eine Einschätzung seiner Kompetenzen im Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und in der Landeskunde in ein offizielles Attestformular ein.

Das vom Volksschulamt des Kantons Zürich verfasste Attest geht an die Kinder und an die Eltern; es ist die Grundlage dafür, dass die Klassenlehrperson der Volksschule die HSK-Lernbeurteilung und die Note in das offizielle Schulzeugnis überträgt.

Mit dem Attest und dem Merkblatt für die HSK-Lehrpersonen soll die Beurteilung der fachlichen Leistungen im HSK-Unterricht nach möglichst vergleichbaren Kriterien angestrebt werden, nämlich denselben, die in der Zürcher Volksschule gelten. Zudem trägt das Attest zur Valorisierung der Erstsprachkenntnisse bei.

Das Attestformular (Muster) und das Merkblatt sind einsehbar auf der Webseite des Volksschulamtes des Kantons Zürich: www.vsa.zh.ch > Suchbegriff: Sprachen + HSK (Stand 26.6.2013)

2.1.2.6 Verbreitung kantonaler Modelle

Mit Beispiel aus den Kantonen Zürich, Graubünden, St. Gallen und Thurgau

Die Kantone arbeiten zusammen für die Verbreitung von existierenden oder neu entwickelten Modellen, die der Integration und der Qualitätsentwicklung des HSK-Unterrichts dienen.

Die kantonalen Erziehungsdepartemente informieren sich gegenseitig über neue Entwicklungen und nutzen die daraus entstehenden Synergien. Auf diese Weise können erfolgreiche Modelle und Projekte in andere Kontexte übertragen werden, sodass sie nicht jedes Mal «neu» entwickelt werden müssen. Dazu wird auch die auf Ebene der EDK existierende gesamtschweizerische Plattform für interkulturelle Schulfragen genutzt.²⁸

Kanton Zürich in Zusammenarbeit mit den Kantonen Graubünden, St. Gallen und Thurgau

Weiterbildung zum Zürcher Rahmenlehrplan für den HSK-Unterricht

Ziel des Projekts war die Einführung von HSK-Lehrpersonen in die Arbeit mit dem Rahmenlehrplan und damit auch die Verbreitung des HSK-Rahmenlehrplans über die Zürcher Kantongrenzen hinaus (etliche Kantone empfehlen den Trägerschaften die Arbeit mit diesem Rahmenlehrplan, siehe auch Kapitel 2.1.2.2 Koordination der Lernziele). Zwischen 2011 und 2012 fanden dazu in den beteiligten Kantonen verschiedene Weiterbildungsveranstaltungen statt, die von der PH Zürich konzipiert und durchgeführt wurden. In Workshops erarbeiteten rund 130 HSK-Lehrpersonen Unterrichtsbeispiele für die Praxis.

Das Interesse der HSK-Lehrpersonen war gross. Mit der Erarbeitung von Unterrichtsbeispielen wurde ein rascher Transfer in die eigene Unterrichtspraxis angestrebt. Das aus einer Dozierenden der PH Zürich und einer erfahrenen HSK-Lehrperson bestehende Leitungsteam galt als weiterer Erfolgsfaktor. Der Rahmenlehrplan des Kantons Zürich ist somit zu einem kantonsübergreifenden Instrument der Qualitätsentwicklung geworden.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Volksschulamtes des Kantons Zürich erhältlich: www.vsa.zh.ch > Suchbegriffe: Sprachen + HSK (Stand 26.6.2013)

28 Siehe: www.edk.ch/dyn/11990.php (Stand 26.6.2013).

2.1.3 Information über HSK-Unterrichtsangebote und deren Kommunikation

2.1.3.1 Kantonale Ansprechstellen und Beratung

Mit Beispiel aus dem Kanton Freiburg

Der Kanton schafft eine Ansprechstelle, die HSK-Trägerschaften, Schulen und Eltern berät.

Die kantonale Ansprechstelle ist beim kantonalen Erziehungsdepartement angesiedelt. Sie ist mit anderen zu ähnlichen Themen arbeitenden Stellen innerhalb und ausserhalb des Kantons vernetzt. Wichtige Funktionen dieser Ansprechstelle sind die zentrale Informationsvermittlung (z.B. Elterninformation, Anmeldeverfahren), die Organisation von Austausch, die fallspezifische Beratung und allenfalls die Durchführung des Anerkennungsverfahrens sowie die strategische Weiterentwicklung des HSK-Unterrichts in Zusammenarbeit mit den Trägerschaften.

Kanton Freiburg

Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (EKSD), Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht (DOA)

Die Ansprechpersonen für alle HSK-Belange des Kantons sind die beiden Koordinatorinnen für die Schulung fremdsprachiger Kinder (für den deutschsprachigen und den französischsprachigen Teil des Kantons). Sie sind innerhalb und ausserhalb des Kantons mit Stellen und Personen vernetzt, die mit der HSK-Thematik vertraut sind. Somit bilden sie die Schaltstelle zwischen den verschiedenen Akteuren im HSK-Bereich. Sie initiieren und organisieren Sensibilisierungskampagnen und Kampagnen zur Bekanntmachung des HSK-Angebots für Lehrpersonen und Schulen sowie für weitere interessierte und betroffene Kreise. Sie planen und leiten Treffen und Sitzungen der HSK-Lehrpersonen, sammeln und erstellen Informationen für Eltern, HSK-

Lehrpersonen und Lehrpersonen der öffentlichen Schule. Ausserdem koordinieren und betreuen sie die Anmeldungen für den HSK-Unterricht und bewirtschaften und aktualisieren den Internetauftritt «Migration und Integration» des Kantons. In Zusammenarbeit mit den Trägerschaften steuern sie die Akkreditierung der HSK-Kurse, deren Valorisierung im Schulzeugnis und das Erstellen eines Evaluationsberichts.

Zurzeit leiten die beiden Koordinatorinnen das Projekt MOCERELCO, das durch Artikel 11 der SpV unterstützt wird. Einer seiner Kernpunkte ist die Zusammenarbeit von HSK-Lehrpersonen und Lehrpersonen der öffentlichen Schule.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Amtes für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht erhältlich: www.fr.ch/doa > Suchbegriffe: Migration + Integration (Stand 26.6.2013)

In allen Kantonen sowie im Fürstentum Liechtenstein gibt es Personen, die für das Thema HSK verantwortlich sind. Dabei können die für Migrationsfragen verantwortlichen Stellen der Bildungsdepartemente zuständig sein, oder – in grossen Kantonen – speziell zu diesem Zweck beschäftigte Personen. Aus diesem Grund wird der Kanton Freiburg als exemplarisches Beispiel präsentiert, das durch viele andere ersetzt werden könnte.

Für eine Übersicht siehe die Datenbank HSK: www.edk.ch/dyn/11990.php (Stand 26.6.2013)

2.1.3.2 Informationsmaterial für Eltern

Mit Beispielen aus den Kantonen der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) und Zürich

Der Kanton hilft den Schulleitungen der öffentlichen Schulen und den HSK-Trägerschaften bei der Verbreitung von Informationen.

Dazu stellt das kantonale Erziehungsdepartement einheitliche Vorlagen für Elternbriefe, Anmeldeformulare usw. zur Verfügung. Der

Mehrsprachigkeit der Erziehungsberechtigten wird Rechnung getragen: Sie werden über die Wichtigkeit der Erstsprachförderung (auch in der Familie) informiert. Die Vorlagen werden zudem in verschiedene Sprachen übersetzt, sind zweisprachig gestaltet (lokale Schulsprache/Herkunftssprache) und adressatengerecht. Wenn möglich werden die schriftlichen Informationen durch audiovisuelle Materialien ergänzt. Die Zuständigkeiten für das Verbreiten der Informationen sind geklärt (siehe auch 2.1.1.2). Das kantonale Erziehungsdepartement erleichtert Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen den Zugriff zu den Informationen, indem sie in einem gut strukturierten und übersichtlichen Internetauftritt zugänglich gemacht werden. Damit auch fremdsprachige Personen die Informationen leicht finden können, wird zum Beispiel ein Direktlink gesetzt.

Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Luzern und Solothurn

Flyer zur Elterninformation über den HSK-Unterricht

Der Flyer richtet sich in erster Linie an jene Erziehungsberechtigten von mehrsprachig aufwachsenden Kindern, die am lokalen HSK-Angebot interessiert sein könnten. Er ist kompakt und übersichtlich gestaltet und beinhaltet sowohl Informationen zum HSK-Unterricht als auch Aussagen zu seiner Verankerung im öffentlichen Schulsystem, zudem Argumente für eine schulische Erstsprachförderung im Rahmen des HSK-Unterrichts und Tipps, wie die Erstsprache in der Familie gepflegt werden kann. Die Informationen sind so aufbereitet, dass verschiedene Kantone den Flyer verwenden können. Dieser beinhaltet ein Feld, in dem die Kantone Angaben zu ihrer Kontaktstelle für HSK ergänzen können. Er ist in 28 Sprachen verfügbar und auf den kantonalen Bildungsportalen der beteiligten Kantone aufgeschaltet.

Dieser für die Öffentlichkeitsarbeit nutzbare Flyer wurde 2008 von der damaligen Arbeitsgruppe NW EDK initiiert und konzipiert sowie durch pro-

fessionelle Dienste übersetzt; im Zentrum stand eine aktuelle Darstellung der Inhalte (für 2014 fassen die Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt eine Aktualisierung ins Auge). Die Stärke des Flyers besteht in der interkantonalen/regionalen Nutzung. Durch die Beteiligung mehrerer Kantone konnten die Kosten für den einzelnen Kanton beträchtlich gesenkt werden.

Der Flyer ist u.a. auf der Internetseite der Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern einsehbar: www.volksschulbildung.lu.ch > Suchbegriff: HSK (Stand 26.6.2013)

Kanton Zürich

DVD «Die Schule im Kanton Zürich» mit Informationen für Eltern

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich produzierte 2008 eine DVD, in der die wichtigsten Informationen zum schulischen Angebot für Erziehungsberechtigte dargestellt werden. Sie beinhaltet unter anderem auch Informationen zum HSK-Unterricht. Gedacht ist der Film als Hilfe für Eltern, die mit dem Zürcher Bildungssystem wenig vertraut sind. Die DVD kann in elf Sprachen abgespielt werden. Sie wird Lehrpersonen der öffentlichen Schule zur Durchführung von Elternanlässen und weiteren Kreisen für ausserschulische Elternbildungsangebote empfohlen, zumal der Film auch mehreren Gruppen gleichzeitig gezeigt werden kann. Anschliessend können Eltern darüber diskutieren. Den Erziehungsberechtigten ist es auch möglich, den Film nach Hause auszuliehen. Zur DVD gibt es übersetztes schriftliches Informationsmaterial, das auf der Webseite zugänglich ist und den Eltern weitergeben werden kann. Die Kombination von Bildern, Grafiken und einer in verschiedene Migrationssprachen übersetzten Tonspur sowie ebenfalls übersetzte Begleittexte ermöglicht Eltern, das Schulsystem über verschiedene kognitive Zugänge kennenzulernen und zu verstehen.

Die DVD kann auf der Internetseite des Lehrmittelverlags Zürich bestellt werden: www.lehrmittelverlag-zuerich.ch. Zusatzmateria-

lien sind auf der Internetseite des Volksschulamtes des Kantons Zürich einsehbar: www.vsa.zh.ch > Suchbegriff: DVD (Stand 26.6.2013)

2.1.3.3 HSK-Stundenplan / Verzeichnis zu den HSK-Angeboten

Mit Beispielen aus den Kantonen Zürich und Schwyz

Der Kanton trägt die Angaben zu sämtlichen HSK-Unterrichtsangeboten in seinem Kantonsgebiet zusammen und stellt diese interessierten Personen in Form eines Angebotsverzeichnisses oder eines Stundenplans zur Verfügung.

Das Verzeichnis beziehungsweise der Stundenplan wird jährlich aktualisiert, ist übersichtlich gestaltet und einfach zu handhaben. Das Verzeichnis enthält Angaben zu den Trägerschaften (Kontakte zu Koordinations- und/oder Lehrpersonen), zum Angebot und zum Zielpublikum (Stufe, Sprache etc.) sowie zu den allfälligen Kosten. Darüber hinaus enthält der Stundenplan präzise Angaben zu den Unterrichtsorten und den Unterrichtszeiten.

Kanton Zürich

Online-HSK-Stundenplan

Das Volksschulamt des Kantons Zürich publiziert seit vielen Jahren einen detaillierten HSK-Stundenplan zu sämtlichen anerkannten HSK-Angeboten im Kanton Zürich. Dieses Online-Angebot wurde kürzlich professionell überarbeitet und gestattet nun dank eines Filters, Unterrichtsangebote nach Sprache, Wochentag, Klasse und lokalem Angebot (Bezirk/Gemeinde/Schulkreis) gezielt zu suchen. Zudem enthält der HSK-Stundenplan Kontaktangaben zur jeweiligen HSK-Lehrperson sowie zu den HSK-Koordinationspersonen und kann als PDF-Datei heruntergeladen werden. Erziehungsberechtigte wie Lehrpersonen der öffentlichen Schule sowie weitere interessierte Personen können sich so rasch über die HSK-Angebote informieren. Das Online-Tool wurde von

einem professionellen IT-Anbieter im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich entwickelt und kann nun im Rahmen eines Lizenzvertrags relativ günstig von anderen Kantonen übernommen werden. Davon hat der Kanton Thurgau bereits Gebrauch gemacht.

Der Online-HSK-Stundenplan ist auf der Internetseite des Volksschulamtes des Kantons Zürich einsehbar: www.vsa.zh.ch > Suchbegriff: HSK-Stundenplan (Stand 26.6.2013)

Kanton Schwyz

Koordinaten des laufenden HSK-Kursangebots im Kanton Schwyz

Seit 2001 werden Informationen zur interkulturellen Pädagogik auf der Homepage des Amtes für Volksschulen und Sport des Kantons Schwyz online publiziert. Ziel der Online-Publikation ist, über die HSK-Angebote im Kanton zu informieren und aktuelle Unterlagen (Formulare, Merkblätter, Reglemente etc.) bereitzustellen. In diesem Rahmen stellt das Amt auch ein Verzeichnis sämtlicher im Kanton durchgeführten HSK-Angebote zusammen. Hier sind Informationen zu Sprache und Stufe, zum Ort, zum Schulhaus, zur Durchführungszeit und zur Besucherzahl der einzelnen Unterrichtsangebote einsehbar. Auch die Kontaktinformationen der Trägerschaften können abgerufen werden. Jeweils im Herbst werden die Daten für die Aktualisierung der kantonalen Online-Information bei den verschiedenen Trägerschaften eingeholt. Die Verpflichtung der Trägerschaften, die nötigen Informationen mitzuteilen, ist im Beschluss «Rahmenbedingungen für den HSK-Unterricht» vom 1. Januar 2008 festgehalten.

Das Dokument ist auf der Internetseite des Amtes für Volksschulen und Sport des Kantons Schwyz einsehbar: www.sz.ch/volksschulen > Suchbegriff: «Interkulturelle Pädagogik» (Stand 26.6.2013)

Auch die Kantone Bern (www.erk.be.ch), Luzern (www.volkssschulbildung.lu.ch) und Schwyz (www.sz.ch) stellen die Unterrichtsangebote mit Ort-

und Zeitangaben in einem Verzeichnis online zur Verfügung. Andere Kantone, wie etwa der Kanton Aarau (www.ag.ch), stellen jährlich eine Liste der Koordinationspersonen der Trägerschaften zusammen, die im laufenden Schuljahr ein Unterrichtsangebot organisieren.

Die Verzeichnisse können auf allen oben angegebenen Internetseiten unter dem > Suchbegriff: HSK eingesehen werden.

2.2 Auf Ebene der Schulgemeinden und der öffentlichen Schulen (Hauptverantwortung)

Anders als bei den Kantonen kann man sich bei der Erhebung von Beispielen auf kommunal-schulischer Ebene nicht auf repräsentative Umfragen oder Datenbanken stützen. Manche Schulen haben ihre Bestrebungen zur Förderung der Herkunftssprache dokumentiert, andere nicht. Wegen der unsicheren Datenlage sind die folgenden Darstellungen als Beispiele zu verstehen, die stellvertretend für etliche andere Engagements stehen. Ob eine Schule überhaupt die Möglichkeit hat, Projekte oder Programme zu lancieren, hängt auch von den kantonalen Voraussetzungen ab: Insbesondere in der Westschweiz stehen Schulen und Lehrpersonen zum Beispiel Unterrichtsmaterialien zu *EOLE/ELBE* zur Verfügung, in anderen, wie Basel-Stadt, Luzern oder Zürich können Schulen finanzielle Unterstützung für Projekte und Massnahmen zur Mehrsprachigkeitsförderung oder zur integrierten Förderung von HSK-Unterricht erhalten.

2.2.1 Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Regelschule

Mit Beispielen aus Schulen der Kantone Waadt und Basel-Stadt

Die Schule integriert die Herkunftssprachenförderung in den regulären Unterricht und valoriert dadurch die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler.

Um dies zu ermöglichen, werden Modelle geschaffen, in denen die HSK-Lehrpersonen zusammen mit den Lehrpersonen der öffentlichen Schule die Unterrichtsplanung übernehmen und die Kinder ihre Herkunftssprache wie auch sprachenübergreifende Fähigkeiten entwickeln können. Die HSK-Lehrpersonen gelten als vollwertige Mitglieder des Kollegiums und werden ihren Qualifikationen entsprechend entlohnt. Die Schule nutzt bestehende methodische Ansätze wie beispielsweise *EOLE/ELBE* und entwickelt diese aufgrund ihrer lokalen Bedürfnisse weiter. Damit bringt sie den von den Schülerinnen und Schülern ausserhalb der Schule gelernten und genutzten Sprachen Anerkennung und Wertschätzung entgegen und nutzt dieses Potenzial zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule.

Schulen im Kanton Waadt

Zusammenarbeit zwischen öffentlichen Schulen und HSK-Lehrpersonen

Die Schulen der Gemeinden Entre-Bois, Baumes-Chavorney-Orbe (Primarschulen) sowie Bex und Sarraz-Veyron-Venoge (Primar- und Sekundarschulen) führten zu verschiedenen Zeitpunkten ab 2006 meist mehrjährige Projekte durch, welche die Förderung mehrsprachiger Kinder an ihrer Schule und die Zusammenarbeit mit deren Eltern, die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Allgemeinen sowie die Zusammenarbeit mit den HSK-Lehrpersonen ins Zentrum stellten. Teilweise wurde mit der kantonalen PH zusammengearbeitet (Weiterbildungen, wissenschaftliche Begleitung und Evaluation). Den Projekten gemeinsam ist die Einbindung der HSK-Lehrpersonen in den regulären Unterricht. Zudem beruhen alle Projekte auf einer grossen Eigeninitiative der Schulen.

So besuchten in Baumes-Chavorney-Orbe beispielsweise sämtliche Lehrpersonen des ersten Zyklus die im Rahmen des Projekts *Sac d'histoires* angebotene Weiterbildung der PH und arbeiteten in der Folge mit den HSK-Lehrpersonen an der Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, indem sie mehrsprachige Bücher in den Unterricht einbrachten. Ein anderes Modell wähl-

te man in der Schule von Sarraz-Veyron-Venoge. Hier wurde 2013 ein Projekt zur Integration von neu zugezogenen Kindern aus Portugal lanciert. Diese werden in der regulären Klasse insbesondere während des Mathematikunterrichts durch HSK-Lehrpersonen unterstützt. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler ihre Lücken in der Mathematik schneller schliessen und zugleich ihre Französischkenntnisse verbessern.

Weitere Informationen zum Projekt *Sac d'histoires* sind auf den Internetseiten des *Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP)* des Kantons Genf erhältlich: www.ge.ch/dip
> Suchbegriff: «*Sac d'histoires*» (Stand 26.6.2013)

Schulen im Kanton Basel-Stadt

Integrierte Modelle der Zusammenarbeit

Für eine erfolgreiche Förderung in der Herkunftssprache sind die Akzeptanz und Unterstützung durch das ganze Schulteam massgeblich. Am besten schneiden Modelle ab, die einen kontinuierlichen, koordinierten Unterricht in beiden Sprachen anbieten. In eigens entwickelten Modellen wird in Basel der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in den Schulhäusern der Volksschule Rechnung getragen und der Unterricht wird punktuell für die Mehrsprachigkeit geöffnet. In den bereits vorhandenen Modellen und Projekten der Primar- und Sekundarstufe I wird auf Grundlage der Basler Lehrpläne unterrichtet:

Im Projekt *Randevu* (seit 2007), im Modell «*Sesam öffne dich*» (seit 2009) und im Projekt «*Uno-iki-drei*» (seit 2013) führen die Lehrpersonen der öffentlichen Schule mit den HSK-Lehrpersonen gemeinsam geplante Unterrichtseinheiten durch, welche die Kinder für ihre eigenen und für fremde Sprachen sensibilisieren und sie nach den methodischen Ansätzen von *EOLE/ELBE* zur Sprachenerforschung motivieren sollen. Während 3 bis 8 Wochenlektionen pro Klasse wird eine vielfältige *EOLE/ELBE*-Themenauswahl bearbeitet (u.a. Mathematik, Satzbau-Grammatik, Kunst). Die Evaluation des Projekts *Randevu* zeigt posi-

tive Wirkungen auf die Kompetenzen in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler sowie auf ihre Bereitschaft, sich für das Thema Sprachen zu interessieren. Durch dieses Projekt konnten die HSK-Lehrpersonen stärker in das Kollegium integriert werden, die Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Lehrpersonen der öffentlichen Schule wurde ausgebaut.

Im Modell «*St. Johann/Volta*» (seit 1993) steht die angemessene Sprachförderung von fremd- und deutschsprachigen Kindern im Zentrum. Schwerpunkte des Schulmodells sind integrierte Lektionen in der Erstsprache, klassenübergreifende Sprachförderung in leistungshomogenen Gruppen und integrierte heilpädagogische Unterstützung. Der HSK-Unterricht findet klassenübergreifend statt und wird ausschliesslich von Lehrkräften des jeweiligen Kulturkreises erteilt (ausser multikulturelle Gruppe). Die sprachlichen und thematischen Schwerpunkte werden zwischen den Klassenlehrpersonen abgesprochen.

Im Modell «*Sprach- und Kulturbrücke*» (seit 1997) auf der Stufe der Orientierungsschule (7. bis 9. Schuljahr) werden Lehrpersonen bereits bestehender HSK-Angebote mit erweitertem Auftrag ins jeweilige Kollegium integriert. Sie partizipieren durch Teamteaching an verschiedenen Fächern und an der Elternarbeit und bieten individuelle Betreuung an. Punktuell wird auf verschiedenen Ebenen und in allen Fächern eine Zusammenarbeit angestrebt, die das Ziel verfolgt, die vorhandene Mehrsprachigkeit und den Respekt gegenüber den Erstsprachen zu fördern. Der eigentliche Sprachunterricht findet meistens ausserhalb der Regelstunden, aber innerhalb der Stundentafel statt. In Erprobung ist ein spezieller Lehrplan mit sprachvergleichendem Ansatz und Unterrichtseinheiten zur fachlichen Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der öffentlichen Schule.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Kantons Basel-Stadt erhältlich: www.ed-bs.ch
> Suchbegriffe: «*Kulturbrücke*» bzw. «*St. Johann*» bzw. «*Randevu*» bzw. «*Sesam*» bzw. «*Uno-iki-drei*» (Stand 26.6.2013)

2.2.2 Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Mit Beispiel aus Schulen des Kantons Zürich

Die Schule fördert die Zusammenarbeit mit allen Erziehungsberechtigten, wenn nötig durch zusätzliche Massnahmen für fremdsprachige Eltern und für Eltern mit Migrationshintergrund.

Zur Überbrückung der allfälligen Distanz zwischen der Schule des Einwanderungslandes und den Eltern mit Migrationshintergrund können HSK-Lehrpersonen unterstützend wirken. Dazu können sie ihre mit der Sprachgruppe und der lokalen Schule vorhandenen Kontakte nutzen.²⁹ Die Schule garantiert dabei die Entlohnung solcher Einsätze, die über den eigentlichen Auftrag von HSK-Lehrpersonen hinausgehen.

QUIMS-Schulen im Kanton Zürich

Elternabende zum Zürcher Schulsystem an QUIMS-Schulen

Einige QUIMS-Schulen arbeiten bei der Durchführung von Elternabenden zum Schulsystem mit HSK-Lehrpersonen zusammen. Dabei wird auf die Sprachzusammensetzung der Elternschaft geachtet und die entsprechenden HSK-Lehrpersonen werden für den Abend engagiert. Die Lehrpersonen bereiten die Präsentation mit den HSK-Lehrpersonen gemeinsam vor, der Kanton Zürich stellt dafür verschiedene Materialien zur Verfügung (siehe Broschüre «Mehrsprachig und interkulturell»).

HSK-Lehrpersonen können nicht nur bei der sprachlichen Verständigung mit Eltern ihrer Sprachgruppe helfen, sondern Eltern auch besser als Schweizer Lehrpersonen verständlich machen, wie das kantonale Schulwesen im Vergleich zu jenem in ihrem Herkunftsland funktioniert und welche Mitarbeit die Schule hier von den Eltern erwartet.

Die Broschüre und weitere Informationen sind auf der Internetseite des Volksschulamtes des Kantons Zürich erhältlich: www.vsa.zh.ch > Suchbegriffe: Sprache + HSK > Suchbegriff: QUIMS (Stand 26.6.2013)

2.2.3 Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen

Mit Beispielen aus Schulen der Kantone Zürich und Wallis

Die Schule institutionalisiert die interne Zusammenarbeit zwischen den Regellehrpersonen und den HSK-Lehrpersonen und schafft Gelegenheiten, bei denen sich die Lehrpersonen austauschen und gemeinsame Projekte entwickeln können.

Die Schule sorgt unter Verantwortung der Schulleitung dafür, dass die HSK-Lehrpersonen am Anfang ihrer Tätigkeit in das Team, in die Räumlichkeiten und die Infrastruktur eingeführt werden und in der Folge Zugang zu Kollegien, Informationsanlässen und sonstigen Zusammenkünften haben. Der Austausch zwischen den Lehrpersonen und den HSK-Lehrpersonen wird aktiv gefördert.

29 Diese Art der Arbeit ist unterstützend gedacht. Die HSK-Lehrpersonen sollten nicht mit interkulturellen Dolmetscherinnen/Dolmetschern oder Vermittlerinnen/Vermittlern gleichgesetzt werden. Letztere sind Personen mit einer spezifischen, auf das Gebiet der interkulturellen Verständigung ausgerichteten Ausbildung. Die HSK-Lehrpersonen haben meistens eine pädagogische oder sprachwissenschaftliche Ausbildung. Der Umstand, dass die in der interkulturellen Vermittlung wichtigen Kompetenzen auch HSK-Lehrpersonen nützen können, sowie die strukturelle Nähe der beiden Bereiche führen dazu, dass sich HSK-Lehrpersonen manchmal zu interkulturellen Dolmetscherinnen/Dolmetschern bzw. Vermittlerinnen/Vermittlern ausbilden lassen. Trotzdem sollten die beiden Berufe nicht gleichgesetzt werden.

QUIMS-Schulen im Kanton Zürich

Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen in QUIMS-Volksschulen

Einige an QUIMS beteiligte Primarschulen pflegen eine enge Zusammenarbeit mit den HSK-Lehrpersonen. Dafür wird pro Schule eine Lehrperson für verantwortlich erklärt, die für die Koordination mit den HSK-Lehrpersonen zuständig ist. Man versucht, generell eine Gleichstellung der HSK-Lehrpersonen in der Schule zu erreichen. Dadurch ist eine Reihe von Zusammenarbeitsprojekten zwischen den Lehrpersonen der öffentlichen Schule und den HSK-Lehrpersonen entstanden. Acht bewährte pädagogische Ideen der Zusammenarbeit sind in der Broschüre «Mehrsprachig und interkulturell» dokumentiert. Dazu gehören beispielsweise die Mitarbeit von HSK-Lehrpersonen bei der Begleitung neu zugewanderter Kinder und die gemeinsamen Projekte der Lese- oder Wortschatzförderung. Die Broschüre beschreibt auch die nötigen Rahmenbedingungen.

Die enge Zusammenarbeit wird von allen Seiten als nutzbringend beurteilt. Es ist jedoch nötig, die Rahmenbedingungen einer Zusammenarbeit – zu denen Rollen, Aufgaben, Zeiten und Entschädigungen gehören (siehe auch 2.1.1.5) – sorgfältig zu klären.

Die Broschüre und weitere Informationen sind auf der Internetseite des Volksschulamtes des Kantons Zürich erhältlich: www.vsa.zh.ch > Suchbegriffe: Sprache + HSK > Suchbegriff: QUIMS (Stand 26.6.2013)

Sitten im Kanton Wallis

Netzwerk von Lehrpersonen der öffentlichen Schule und der HSK-Lehrpersonen

Lehrpersonen der Stadt Sitten suchen seit 2009 bei schwierigen Situationen mit Schülerinnen und Schülern, die zusätzlich zum Regelunterricht den HSK-Unterricht besuchen, mögliche Lösungswege in Kooperation mit den verantwortlichen

HSK-Lehrpersonen. Die gemeinsame Reflexion der beteiligten Lehrpersonen findet nur bei ausdrücklicher Einwilligung der Erziehungsberechtigten statt. Die gemachten Erfahrungen sind erfolgversprechend, weil eine umfassendere Einschätzung der Schülerin, des Schülers möglich ist.

Der Kanton unterstützt diese Initiativen denn auch grundsätzlich und stützt sich dabei auf die «Weisungen bezüglich die Integration und die Schulung der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der öffentlichen Schule» vom 26. April 2001.

Die Weisungen sind auf dem Schweizerischen Dokumentenserver Bildung www.edudoc.ch > Suchbegriff: «Weisungen bezüglich die Integration und die Schulung der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der öffentlichen Schule» einsehbar (Stand 26.6.2013)

2.3 Auf Ebene der HSK-Trägerschaften (Hauptverantwortung)

2.3.1 Organisationsform

Mit dem Beispiel des Vereins *Russkij* Basel

Die HSK-Trägerschaft erfüllt als Mindeststandard das im HarmoS-Konkordat vom 4. Juni 2007 festgelegte Kriterium der religiösen und politischen Neutralität (Art. 4 Abs. 4).

Zusätzlich entspricht die Trägerschaft den kantonal geltenden Kriterien. Sie legt ihre Statuten und ihre Organisationsform für den Kanton und die Eltern offen. Um sich mit anderen zu vernetzen, ernannt die Trägerschaft eine Koordinationsperson, die für Fragen zum HSK-Unterricht von Seiten des kantonalen Erziehungsdepartements, der öffentlichen Schulen, der Eltern und der unter dem Dach der Trägerschaft tätigen HSK-Lehrpersonen zur Verfügung steht.

Verein *Russkij* Basel

Aktiv in den Kantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt

Um die russische Sprache und Kultur zu pflegen und an kommende Generationen weiterzugeben, beschloss die Organisation *Russkij* Basel im Jahr 2007, für Kinder aus den in den Kantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt wohnhaften russisch sprechenden Familien Unterricht in russischer Sprache zu organisieren. *Russkij* Basel ist gemäss Schweizer Recht als Verein organisiert und politisch sowie konfessionell neutral. Somit wurde er 2010 anerkannt und organisiert nun den Russischunterricht in Zusammenarbeit mit der russischen Schule *Azbuka* («Das ABC»).

Heute wird Russisch in Basel-Stadt und Basel-Land bereits im Kindergarten unterrichtet. Dadurch sollen die Kinder nicht nur ihre Kompetenzen im Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben in ihrer Erstsprache vertiefen, sondern auch lernen, sich in mehreren Sprachen und unterschiedlichen Kulturen zu bewegen. Im Mittelpunkt stehen die soziale Kompetenz, das Verständnis für andere Werte und der Respekt vor anderen Normen. Die Kinder werden durch interkulturell ausgerichtete Aktivitäten gefördert. Das ist in allen Lernbereichen ein wesentlicher Punkt. Der Verein richtet sein Augenmerk auf die Unterstützung von Neuzugezogenen (Informationsaustausch über die Eigenheiten, Einrichtungen und Gepflogenheiten der Schweiz, Traditionen, Arbeit, Gesetze, Steuern, Gesundheit, Möglichkeiten zum raschen Erlernen der deutschen Sprache) und arbeitet zu diesem Zweck mit der Integrationsfachstelle des Kantons Basel-Landschaft zusammen.

Russkij Basel wirkt aktiv am Kulturleben der beiden Kantone mit, organisiert verschiedene eigene Veranstaltungen (beispielsweise das Kreativfestival *Raduga* oder Weihnachtsveranstaltungen) und nimmt an kantonalen Veranstaltungen (beispielsweise *Integra*) teil. Er pflegt Kontakte und Verbindungen zu weiteren Trägerschaften.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Vereins *Russkij* Basel erhältlich:
www.russkij-basel.ch (Stand 26.6.2013)

2.3.2 Qualitätssicherung/ Qualitätsentwicklung des Unterrichts

Mit Beispielen der Stiftung *FOPRAS*, des *Ministerio de Educación, cultura y deporte* und des Hilfswerks HEKS

Die HSK-Trägerschaft entwickelt Instrumente, um die Qualität ihres Unterrichts zu sichern und zu verbessern.

Durch die Organisation interner Weiterbildungen oder die Förderung der Teilnahme an kantonal organisierten Weiterbildungsangeboten wird der Unterricht neuen Gegebenheiten angepasst und qualitativ weiterentwickelt. Die Trägerschaft setzt sich zur Qualitätsentwicklung für die Zusammenarbeit mit den kantonalen Stellen und für die Sensibilisierung der Öffentlichkeit ein.

Fondazione per il perfezionamento professionale e l'assistenza scolastica (FOPRAS)

Aktiv in den Kantonen Aarau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Jura, Solothurn

Die Stiftung *FOPRAS* besteht seit 1989 und verwaltet seit 1993 in enger Zusammenarbeit mit dem italienischen Konsularbezirk Basel (AG, BL, BS, JU, SO) den italienischen HSK-Unterricht. Sie ist Mitglied der HSK-Konferenz der Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt (siehe 2.1.1.3). Ziel von *FOPRAS* ist die Förderung der beruflichen, sprachlichen und kulturellen (Weiter-)Bildung und Integration der Migrantinnen und Migranten. Sie richtet sich insbesondere an italienische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sowie an deren Angehörige; die Aktivitäten der Stiftung stehen aber Personen aller Nationalitäten offen. Die Erfahrungen der Trägerschaft in der Erwachsenenbildung, als Trägerin der *Scuola elementare italo-svizzera (SEIS)* Sandro Pertini sowie des Tagesheims

«Kindertraumhüüsli» in Basel können auch in die Organisation des HSK-Unterrichts eingebracht werden. Die Stiftung setzt nur pädagogisch qualifizierte Lehrkräfte ein. Für deren Weiterbildung werden interne Arbeitsgruppen zu didaktischen Fragen und Lehrmitteln organisiert und Intervisionmöglichkeiten angeboten. Um diese Angebote optimal vorbereiten zu können, wurde die didaktische Leitung intern von der administrativen Leitung getrennt. *FOPRAS* betreibt eine Lehrmittelbibliothek und richtet den Unterricht auf den GER und den Zürcher Rahmenlehrplan HSK aus.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite der *Fondazione per il perfezionamento professionale e l'assistenza scolastica* erhältlich: www.fopras.ch > Suchbegriff: Italienischkurse (Stand 26.6.2013)

Ministerio de Educación, cultura y deporte (MECD), Schulabteilung der Spanischen Botschaft in Bern

Gesamtschweizerisch aktiv

Seit 1971 organisiert die *Consejería de Educación* der spanischen Botschaft den HSK-Unterricht für die Kinder spanischer Staatsangehörigkeit in der Schweiz. Schon in den 1960er-Jahren existierten Unterrichtsangebote, jedoch ohne regelmässiges Programm. Die Trägerschaft setzt sich aktiv für die Qualitätsentwicklung ein, insbesondere durch verschiedene Weiterbildungsangebote. Beispielsweise arbeiteten die über fünfzig angestellten HSK-Lehrpersonen in den Schuljahren 2009 bis 2012 zusammen mit einer Expertengruppe des *MECD* an der Umsetzung eines neuen Curriculums. Die HSK-Lehrpersonen ergänzten den Curriculumsvorschlag der Experten, indem sie ihre Praxiserfahrung einbrachten, und erarbeiteten Unterrichtseinheiten. Zudem wurde eine Internetplattform ins Leben gerufen, die dem Austausch zwischen den HSK-Lehrpersonen dient und die online-Verwaltung der HSK-Unterrichtsangebote ermöglicht. Daran anknüpfend wurde 2012 für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit eingeführt, die nach dem GER anerkannte Spanischprüfung *DELE* zu absolvieren

(Niveaus B1, B2 und C1). Zurzeit laufen Vorbereitungen zur Institutionalisierung dieses Angebots. Die *Consejería de Educación* arbeitet mit den Pädagogischen Hochschulen (etwa der HEP BEJUNE) und den kantonalen Behörden (beispielsweise dem Erziehungsdepartement des Kantons Genf) zusammen. In manchen Kantonen wird Spanisch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe II angeboten. Aus diesem Grund pflegt die Trägerschaft auch den Kontakt zu den Lehrpersonen für Spanisch als Fremdsprache und bezieht diese in ihr Weiterbildungsangebot ein. Die Trägerschaft publiziert auch die Zeitschrift «Aula de español», in der regelmässig verschiedene pädagogische, didaktische und kulturelle Themen sowie Studien publiziert werden. Zirka 5000 Schülerinnen und Schüler (etwa 80% der spanischen Schülerpopulation in der Schweiz) nehmen aktuell an diesen Unterricht teil. Die höchste Teilnehmeranzahl (15'000) wurde zu Beginn der 1990er-Jahre erreicht.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite der *Consejería de Educación en Suiza y Austria* erhältlich: www.mecd.gob.es/suiza (Stand 26.6.2013)

Anadili ve Kültür-Eğitim Programi (AKEP), Schul-, Integrations- und Elternbildungsprogramm für Familien aus der Türkei, ein Programm der Regionalstelle beider Basel des Hilfswerks der Evangelischen Kirchen Schweiz (HEKS)

Aktiv in den Kantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt

Das Programm *AKEP* wurde 1988 in der Region Basel durch einen Zusammenschluss einer Gruppe türkisch-kurdischer Flüchtlingsfrauen mit dem HEKS gegründet. *AKEP* bot Kindern von Flüchtlingsfamilien türkischer Herkunftssprache HSK-Unterricht an, da diese das staatlich unterstützte Angebot nicht besuchen. Die Angebote von *AKEP* stehen inzwischen allen Familien aus der Türkei offen, die in Basel-Landschaft oder Basel-Stadt wohnhaft sind, und zwar unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus.

Neben dem Schwerpunkt HSK-Unterricht ist das Angebot der *AKEP* heute vielfältig. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler werden dabei aktiv miteinbezogen. So werden beispielsweise an regelmässig organisierten Elternbildungsveranstaltungen Mütter und Väter in der Erziehung ihrer Kinder unterstützt. Ausserdem vermitteln die *AKEP*-Lehrpersonen bei Bedarf zwischen der öffentlichen Schule und den Eltern. Die Arbeit von *AKEP* wird von einem ausgebildeten interkulturellen Team geleistet. Die *AKEP*-Lehrpersonen bilden sich laufend weiter, sie sind auch in der öffentlichen Schule als Lehrpersonen tätig und bestens vernetzt. Diese Faktoren begünstigen eine laufende Qualitätssicherung und -entwicklung. *AKEP* nimmt an den kantonal organisierten Weiterbildungen teil, ist in den Koordinationsgremien präsent und publiziert jährliche Rechenschaftsberichte. Zudem leitet die Trägerschaft die Interessengemeinschaft HSK nicht-staatlicher Trägerschaften (IG HSK), die in der HSK-Konferenz der beiden Basler Kantone diese Art von Trägerschaften repräsentiert. Die Trägerschaft erarbeitet zurzeit im Rahmen eines durch Artikel 11 SpV mitfinanzierten Projekts ein Handbuch für Elternvereine mit HSK-Angeboten, das den auf Vereinsbasis organisierten Trägerschaften bei der Organisation helfen soll.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Hilfswerks der Evangelischen Kirchen Schweiz erhältlich: www.heks.ch > Suchbegriff: *AKEP* (Stand 26.6.2013)

2.3.3 Beurteilungsinstrumente

Mit dem Beispiel *Cours FLAM*

Die HSK-Trägerschaft fördert die Verwendung von kantonal, national und international anerkannten Beurteilungsinstrumenten.

Die Trägerschaft führt die Lehrpersonen in das schweizerische Notensystem ein. Zudem verwendet sie im HSK-Unterricht wenn möglich den GER sowie das ESP und bietet ihren Schülerinnen und Schülern einen staatlichen und/oder international anerkannten Abschluss an.

Cours FLAM – Français Langue Maternelle

Aktiv im Kanton Zürich

Die Trägerschaft *Cours FLAM* organisiert seit 1999 die französischen HSK-Unterrichtsangebote im Kanton Zürich und ist seit 2001 vom Kanton Zürich als Trägerschaft anerkannt. Das Angebot startet im Kindergarten; die Trägerschaft hat eine auf Töne und Aussprache basierende Methode der Frühförderung entwickelt (die Kinder lernen erst ab dem vierten Schuljahr Lesen und Schreiben). Seit 2004 wird *FLAM* nicht mehr vom französischen Staat unterstützt. Nachdem die Organisation in einen Verein umgewandelt worden war, wurde die Finanzierung mit Schulgeldern der Eltern gewährleistet.

Das Konzept zur Durchführung der Kurse sieht vor, am gleichen Tag, am gleichen Ort und zur gleichen Zeit verschiedene Stufen vom ersten Kindergartenjahr bis zum achten Schuljahr zu unterrichten. Dies hat für die HSK-Lehrpersonen und für jene Eltern, die mehrere Kinder in den HSK-Unterricht schicken, den Vorteil, dass sie sich treffen können.

Da die Kurse französischsprachigen Kindern aller Nationalitäten offenstehen, besteht das Ziel des HSK-Unterrichts nicht nur darin, den Kindern die französische Sprache zu vermitteln, vielmehr sollen diese auch die Kultur aller französischsprachigen Länder und die Welt der Frankophonie kennenlernen. *FLAM* bietet einem breiteren Publikum auch weitere Kurse an (wie beispielsweise Malkurse auf Französisch).

Da die Trägerschaft kein eigenes Diplom vergibt, um die Sprachkompetenzen der HSK-Schüler zu bestätigen, organisiert sie seit 2012 die Vorbereitungskurse für das *Diplôme d'Études en Langue Française (DELF)* auf der Primarstufe, das sogenannte *DELF Prim*. Die Anmeldung erfolgt freiwillig und ist kostenpflichtig.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite von *Français Langue Maternelle* erhältlich: www.flam.ch (Stand 26.6.2013)

Eine weitere Trägerschaft, die zu einem sehr niedrigen Preis das Absolvieren von international anerkannten Kursen anbietet, ist das italienische *Comitato Assistenza Educativa (CAE)*, siehe 2.3.5.

2.3.4 Informationsmaterial / Verzeichnis Angebot

Mit dem Beispiel des Vereins *Ensino da Lingua e Cultura do Brasil (ABEC)*

Die HSK-Trägerschaft informiert die Eltern über ihre Unterrichtsangebote und ihre Aktivitäten.

Die Trägerschaft stellt dazu (kantons-)übergreifende Informationsmaterialien zur Verfügung und arbeitet mit den betroffenen kantonalen Erziehungsdepartementen zusammen. Die Materialien sind einfach und wenn möglich online zugänglich. Zudem benennt die Trägerschaft Schulleitungs- und/oder Koordinationspersonen, die beratend und unterstützend wirken.

Ensino da Lingua e Cultura do Brasil (ABEC)

Aktiv in den Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Bern, Luzern, Schaffhausen, Thurgau und Zürich

Die brasilianische Trägerschaft *ABEC* stellt auf ihrer zweisprachigen Internetseite die kantonalen HSK-Anmeldeformulare sämtlicher Kantone zur Verfügung, in denen sie Unterricht anbietet. Damit können Eltern, die der Lokalsprache nicht mächtig sind und Mühe mit den Internetauftritten der kantonalen Behörden haben (siehe 2.1.3.2), auch in portugiesischer Sprache auf die Informationen zurückgreifen. Zudem stellt *ABEC* ein Verzeichnis aller von ihr organisierten Angebote mit den jeweiligen Angaben zu Ort, Zeit, Schulstufe als auch zu der verantwortlichen Person zusammen. Dieses Verzeichnis ist für portugiesischsprachige Familien insbesondere bei der kantonsübergreifenden Suche nach Angeboten sehr hilfreich, denn die Eltern haben damit die Möglichkeit, auch in den Nachbarkantonen nach dem für sie besten Angebot zu suchen.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite von *Ensino da Lingua e Cultura do Brasil* erhältlich: www.abec.ch (Stand 26.6.2013)

2.3.5 Regelung der Zulassung und Anmeldung der Schülerinnen und Schüler

Mit dem Beispiel des Vereins *Comitato Assistenza Educativa (CAE)*

Die HSK-Trägerschaft hat ihre Statuten so ausgestaltet und ihre Zulassungspraxis so geregelt, dass der Besuch des HSK-Unterrichts möglichst vielen Schülerinnen und Schülern offensteht.

Insbesondere macht die Trägerschaft die Teilnahme nicht von finanziellen, sprachlichen oder religiösen Faktoren oder von der Nationalität abhängig. Für etliche Trägerschaften stellt sich betreffend Schulgeld die Frage, wie ein sinnvolles Verhältnis zwischen einer möglichst geringen finanziellen Belastung der Erziehungsberechtigten und einer angemessenen, der Qualifikation der HSK-Lehrpersonen entsprechenden Entlohnung gefunden werden kann.

Comitato Assistenza Educativa (CAE)

Aktiv im Kanton Genf

Im Kanton Genf wird der konsularische Italienisch-HSK-Unterricht vom *CAE* organisiert. *CAE* ist als Verein organisiert, die Statuten wurden online publiziert und sind frei einsehbar. Sie entsprechen den im HarmoS-Konkordat formulierten Kriterien für eine Trägerschaft.

Die Einschreibgebühren betragen jährlich 200 Franken pro Kind. Inbegriffen sind die Kosten für die während des Unterrichts verwendeten Materialien, für die Lehrbücher, die vom Verein organisierten zusätzlichen Veranstaltungen (Sportlässe usw.) sowie die Einschreibgebühren für die nach dem GER international anerkannten *CILS-Prüfungen (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena)*,

die Ende des achten Schuljahres durchgeführt werden. Der Verein unterhält auch eine eigene Bibliothek. Der Unterricht steht allen offen, die italienische Nationalität wird nicht vorausgesetzt; die Kinder werden sogar aufgefordert, so viele Freunde wie möglich in den Unterricht einzuladen.

Vom dritten bis zum fünften Schuljahr findet der Unterricht des CAE während der regulären Unterrichtsstunden statt, ab dem sechsten Schuljahr wird er ausserhalb der Unterrichtsstunden erteilt. Es wird darauf geachtet, dass die im HSK-Unterricht eingeschriebenen Kinder regelmässig teilnehmen. Der CAE publiziert einen detaillierten Lehrplan, der dem GER angelehnt ist. Zudem organisiert der CAE für die eigenen HSK-Lehrpersonen regelmässig Weiterbildungen und gegenseitige Klassenbesuche.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des *Comitato Assistenza Educativa (CAE)* erhältlich: www.cae-ginevra.ch (Stand 23.7.2013)

2.3.6 Vereine und Dachverbände

Mit Beispielen des Vereins Bernische Dachorganisation für Heimatsprachkurse und der Interessengemeinschaft *Coordinamento enti gestori delle iniziative scolastiche in Svizzera*

Die HSK-Trägerschaft ist mit Trägerschaften anderer Sprachen in derselben Region und/oder mit Trägerschaften derselben Sprache in anderen Regionen vernetzt.

Die Trägerschaft profitiert somit innerhalb der sehr heterogenen Landschaft von Trägerschaften direkt von Erfahrungen anderer. Es werden Netzwerke (Vereine, Dachverbände) geschaffen, in denen durch regelmässigen Austausch an der Verbesserung der Unterrichtsqualität und an der Lösung häufig auftauchender Schwierigkeiten gearbeitet wird. Anliegen können dadurch gemeinsam formuliert und weitergeleitet werden. Zu diesem Zweck ernennen die HSK-Netzwerke Personen, die für den Kontakt zu den kantonalen Behörden und dem Personal der öffentlichen Schulen und als Ansprechpartner bei Anfragen

zu Konzeptentwicklungen, Evaluationen usw. zuständig sind. Zudem sind derartige Netzwerke geeignet, um auch ausserhalb der öffentlichen Schule Kontakte zu pflegen und die Interessen der Trägerschaften in der Öffentlichkeit zu vertreten. Als Zusammenschlüsse der Trägerschaften erfüllen sie dieselben Kriterien wie deren einzelne Mitglieder (siehe 2.3.1).

Verein Bernische Dachorganisation für Heimatsprachkurse

Aktiv im Kanton Bern

Die Bernische Dachorganisation für Heimatsprachkurse wurde 2000 von der damaligen Schuldirektorin Claudia Omar gegründet. Heute zählen ganze HSK-Schulen sowie HSK-Lehrpersonen zu ihren Mitgliedern. Gemeinsam vertreten sie sechzehn Sprachgruppen im Kanton Bern. Der Verein unterstützt die HSK-Lehrpersonen bei der Organisation von Elternbildungskursen und führt Weiterbildungskurse für HSK-Lehrpersonen zur Vertiefung pädagogisch-didaktischer Themen durch (beispielsweise zu den Themen Internet im HSK-Unterricht, Neuerungen in der Berner Schule, ESP sowie PC- oder Didaktik-Grundkurse). Da die sprachlichen Anforderungen für HSK-Lehrpersonen die grösste Hürde für den Besuch des Weiterbildungsangebots darstellen, bietet die Organisation auch Sprachkurse an – beispielsweise den Deutschsprachkurs «Fit für die Ausbildung», der den Erwerb eines Deutschzertifikats auf Niveau B1 ermöglicht.

Der Verein sieht sich als Plattform für einen regelmässigen Austausch zwischen den HSK-Lehrpersonen untereinander sowie zwischen den HSK-Lehrpersonen und anderen Fach- und Schlüsselpersonen im Bereich des HSK-Unterrichts. Ausserdem übernimmt er die Zusammenarbeit mit den Institutionen, die sich ebenfalls für die Förderung der Mehrsprachigkeit einsetzen (beispielsweise interkulturelle Bibliotheken), sowie mit Stadt und Kanton Bern, und er setzt sich für die Öffentlichkeitsarbeit zugunsten des Herkunftssprachenunterrichts ein. Der Verein Bernische Dachorganisation für Heimatsprachkurse

entspricht den im HarmoS-Konkordat (Art. 4.4) festgelegten Kriterien, seine Statuten und Jahresberichte sind öffentlich einsehbar.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Vereins Bernische Dachorganisation für Heimatsprachkurse (HSK) erhältlich: www.hskbern.ch (Stand 1.7.2013)

Coordinamento enti gestori delle iniziative scolastiche in Svizzera

Aktiv in der gesamten Schweiz

1993 übertrug der italienische Staat erstmals einen Teil seiner Kompetenzen im Bereich des HSK-Unterrichts an private gemeinnützige Organisationen in der Schweiz. Die Teilung von Aufgaben und Zuständigkeiten sowie die Art der Zusammenarbeit zwischen dem Staat und den neuen Trägerschaften wurden aber nicht festgeschrieben oder reglementiert. Aus diesem Grund beschlossen die Trägerschaften, sich durch die Bildung einer Interessengemeinschaft zu vernetzen: Die italienischen Trägerschaften sind seit zwanzig Jahren im sogenannten *Coordinamento* organisiert. Ziel ist, den Austausch zwischen den Trägerschaften zu ermöglichen und ein einheitliches Auftreten zu fördern. Der *Coordinamento* ist zu einem gemeinsamen Sprachrohr geworden, durch das die Trägerschaften gegenüber den italienischen Behörden strategische und politische Anliegen vorbringen können. Um die Zusammenarbeit zu sichern, treffen sich die Trägerschaften zweimal jährlich zu einer Koordinationssitzung. Zur Bearbeitung wichtiger Themen werden zudem spezifische Arbeitsgruppen gebildet. Durch diese Koordination und den Erfahrungsaustausch konnte und kann die Arbeit der einzelnen Trägerschaften verbessert werden.

Der Dachverband nominiert alle zwei Jahre einen Sprecher (Coordinatore), zurzeit ist die Leitung vom Präsidenten der *Fondazione per il perfezionamento professionale e l'assistenza scolastica* (FOPRAS) besetzt. Er ist einerseits für den Informationsfluss innerhalb des *Coordinamento* zuständig, andererseits sorgt er mit Stellungnahmen, Pressemitteilungen, Arbeitspapieren sowie

durch seine Einsitznahme in verschiedenen Gremien für ein aktives Auftreten des Dachverbands in der Öffentlichkeit. Damit hat es der *Coordinamento* geschafft, in diesem Bereich zum wichtigsten Ansprechpartner zu werden.

Der *Coordinamento* ist eine lose Interessengemeinschaft, die beteiligten Trägerschaften gehen keine Verpflichtungen ein, sie bleiben selbstständig und müssen die Beschlüsse nicht mittragen.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite von FOPRAS erhältlich: www.fopras.ch (Stand 1.7.2013)

Eine weitere Koordinationsmöglichkeit zwischen Trägerschaften zeigt das Zürcher Beispiel auf. Hier existiert seit 2003 als unabhängiger Verein der HSK-Lehrerinnen- und Lehrerverein des Kantons Zürich. Sein Ziel ist der Aufbau «einer Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedern der verschiedenen Trägerschaften, um gemeinsame Anliegen gegenüber Behörden und Lehrerorganisationen verstärkt vorbringen zu können» (Art. 2.1 der Statuten). Der Verein organisiert Weiterbildungen (beispielsweise zu den Themen ESP und HSK-Unterricht, Beurteilungen, Alphabetisierung) und unterhält ein Mentoring-Projekt.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des HSK-Lehrerinnen- und -Lehrervereins des Kantons Zürich einsehbar: www.hsk-lehrpersonen.ch (Stand 1.7.2013)

2.4 Auf Ebene der Pädagogischen Hochschulen und anderer Weiterbildungsanbieter (Hauptverantwortung)

2.4.1 Einführungs- und Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen

Mit Beispielen der PH Bern, Zürich und Waadt

Die PH der Kantone organisieren Angebote, die spezifisch auf die Weiterqualifikation von HSK-Lehrpersonen ausgerichtet sind.

Die Kurse können als freiwilliges Angebot bestehen oder – zum Beispiel im Rahmen eines Anerkennungsverfahrens (siehe 2.1.2.3) – für obligatorisch erklärt werden. Sie dienen einerseits der Einführung in das jeweilige kantonale Schulsystem (Struktur, Lehrplan, Lehrmittel usw.) und der Präsentation von Zusammenarbeitsmöglichkeiten (interkulturelle Bibliotheken, HSK-Konferenzen usw.), andererseits werden pädagogisch-didaktische Themen behandelt, wie beispielsweise die Unterrichtsqualität oder der Umgang mit Heterogenität. Um eine möglichst hohe Teilnahmequote zu erreichen, sollten die Voraussetzungen niederschwellig und die Kurse staatlich subventioniert sein, ausserdem sollten die Trägerschaften laufend über das Angebot informiert werden.

PH Bern

Grundkurs Weiterbildung HSK-Lehrkräfte

Durch das gemäss Sprachengesetz des Bundes (Art. 11 SpV) mitfinanzierte Projekt wurde 2011 eine dreissigstündige Weiterbildung für HSK-Lehrkräfte konzipiert, die im Januar 2012 erstmals ausgeschrieben wurde. Die Einführung eines solchen Angebots wurde 2010 anlässlich einer Umfrage zu den relevanten Weiterbildungsthemen von HSK-Lehrpersonen mit den HSK-Koordinatoren diskutiert und von diesen befürwortet. Ziel der Weiterbildung ist es, die HSK-Lehrpersonen mit den Bildungszielen, Unterrichtsmethoden und Strukturen der bernischen Volksschule vertraut zu machen. Die HSK-Lehrpersonen sollen sich ihrer Rolle innerhalb des erweiterten Schulangebots bewusst werden und Einblick in die an der Volksschule zum Einsatz kommenden methodisch-didaktischen Grundlagen erhalten (u.a. mit einer Einführung in den Ansatz *ELBE*, in den Rahmenlehrplan HSK und das ESP). Die HSK-Lehrpersonen sollen auch mit dem regulären Weiterbildungsangebot der PH Bern vertraut gemacht werden, damit sie dieses in Zukunft besser nutzen können. Das Angebot richtet sich an die HSK-Lehrpersonen des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern. Austauschmöglichkeiten mit anderen Institutionen werden angestrebt.

Das Resultat des Pilotkurses ist sehr positiv, doch der Unterricht mit HSK-Lehrpersonen stellt eine grosse Herausforderung dar: Deutschkenntnisse, pädagogische Vorbildung, methodisch-didaktische Kenntnisse und das Bildungsverständnis der HSK-Lehrpersonen sind auch bei vorhandenen Diplomen sehr heterogen. Da die Kursinhalte Personen mit einer Deutschkompetenz niedriger als B1 nicht vermittelt werden konnten, wurde entschieden, ab 2013 für die Teilnahme einen entsprechenden Sprachstandsnachweis zu verlangen.

Ziel des Projekts war von Anfang an die Überführung des Grundkurses für HSK-Lehrpersonen in das reguläre Weiterbildungsangebot. Dieses Ziel konnte erreicht werden, da spezifische Weiterbildung für HSK-Lehrpersonen inzwischen auch im Leistungsauftrag des Regierungsrats an die PH Bern festgeschrieben wurde. Weil zudem für die an Volksschulen des Kantons Berns tätigen Lehrpersonen die Weiterbildung an der PH Bern unentgeltlich ist, kann auch der Grundkurs zu denselben Konditionen angeboten werden.

Weitere Informationen sowie eine Dokumentation zum Grundkurs sind auf der Internetseite der PH Bern erhältlich: www.phbern.ch (Stand 1.7.2013)

PH Zürich

Einführungsseminare und Weiterbildungen für HSK-Lehrpersonen

Die PH Zürich führt gemäss einer Vereinbarung mit dem Volksschulamt regelmässige jährlich wiederholte Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen durch. Ein fünftägiges Einführungsmodul zum Schulsystem ist für alle HSK-Lehrpersonen, die neu im Kanton arbeiten (das sind pro Jahr durchschnittlich dreissig Personen), obligatorisch. Fakultativ werden zudem Deutschkurse und didaktische Kurse angeboten. Die obligatorischen Kurse und ein didaktischer Kurs pro Jahr werden vollumfänglich vom Kanton bezahlt. Die Einladungen zu den Einführungsseminaren erfolgen direkt über die Trägerschaften.

Ein fortlaufendes Weiterbildungsangebot ist ein Beitrag zu einer guten Koordination des HSK-Unterrichts mit der öffentlichen Schule und zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Als äusserst anregend wird zudem der fachliche Austausch unter den Lehrpersonen der verschiedenen Sprachgruppen beurteilt.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite der PH Zürich erhältlich: www.phzh.ch > Suchbegriff: «Weiterbildung HSK» (Stand 1.7.2013)

Ähnliche fortlaufend angebotene Weiterbildungskurse werden u. a. an der Weiterbildungszentrale der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Luzern organisiert. Dort gibt es Weiterbildungsangebote zu verschiedenen für die Unterrichtsqualität wichtigen Themen, etwa zum Umgang mit Heterogenität oder zur Arbeit mit dem ESP.

Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)

Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen (Collaboration avec des ELCO [Enseignants de Langue et de Culture d'Origine])

Mit den HSK-Lehrpersonen für die Sprachen Albanisch, Italienisch, Lingala, Portugiesisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch, Spanisch und Tamilisch wurde eine Zusammenarbeit aufgebaut. Ziel ist die Schaffung von didaktischen Materialien für den ersten Zyklus der Primarstufe nach Har-moS. Es werden Unterrichtseinheiten geplant, in deren Rahmen andere Sprachen als die Schulsprache Französisch Eingang finden. Dabei sollen zwischen der Schulsprache und diesen Sprachen Verbindungen hergestellt werden. Inzwischen sind sieben Unterrichtssequenzen dieser Art in der letzten Erarbeitungsphase.

Die erarbeiteten Unterrichtssequenzen werden in den Weiterbildungen der Regelschullehrpersonen weitervermittelt, um die Zusammenarbeit zwischen ihnen und den HSK-Lehrpersonen zu stärken und den Einsatz Letzterer im Rahmen des Regeschulunterrichts zu fördern. Die Materialien

können aber auch von anderen HSK-Lehrpersonen für ihren Unterricht verwendet werden.

Mit diesem Projekt sollen die Sprachkompetenzen der fremdsprachigen und nichtfremdsprachigen Schülerinnen und Schüler im Sinne des Lehrziels *Approches interlinguistiques* des Westschweizer Lehrplans *Plan d'études romand (PER)* in einer integrativen Perspektive gefördert werden.

Weitere Informationen werden ab Anfang 2014 auf der Internetseite der PH des Kantons Waadt erhältlich sein: www.hepl.ch

2.4.2 Sprachkursangebote in der lokalen Unterrichtssprache

Mit Beispielen aus den Kantonen Thurgau und Basel-Stadt

Die Pädagogischen Hochschulen stellen ein Kursangebot in der Schulsprache zur Verfügung.

Diese Angebote bereiten auf eine künftige Zusammenarbeit zwischen HSK-Lehrpersonen und der öffentlichen Schule vor. Für HSK-Lehrpersonen, die das notwendige Niveau für die Zusammenarbeit und die Weiterbildung noch nicht mitbringen, werden subventionierte Kurse in der lokalen Unterrichtssprache bereitgestellt beziehungsweise vermittelt. Die Trägerschaften werden über die Kurse informiert, sie arbeiten womöglich an deren Gestaltung mit. Die Kosten der Sprach- und Einführungskurse sind staatlich subventioniert und somit für die HSK-Lehrpersonen und die Trägerschaften tragbar.

Kanton Thurgau

Deutsch- und Informationskurse

Der Kanton Thurgau kennt keine verbindlichen Anforderungen an die HSK-Lehrpersonen bezüglich ihrer Deutschkenntnisse. Im Anerkennungsverfahren für die Trägerschaften wird jedoch darauf hingewiesen, dass die HSK-Lehrpersonen über das Sprachniveau B1 gemäss GER verfügen soll-

ten. Seit 2011 wird HSK-Lehrpersonen ein Teil der Sprachkurskosten bis zum Niveau B1 zurückvergütet. Mit dieser Massnahme werden die HSK-Lehrpersonen ermuntert, einen Deutschkurs zu besuchen, ohne dass diese einem Obligatorium unterliegen würden. Bei der Suche nach geeigneten Kursen leistet die Kontaktstelle HSK in Zusammenarbeit mit der Fachstelle für Integration auf Anfrage Unterstützung. Das Angebot beschränkt sich auf Kurse bis zum Niveau B1 des GER, wobei HSK-Lehrpersonen teilweise auch Sprachkurse auf höherem Niveau besuchen. Die finanzielle Unterstützung wird ungefähr sechsmal jährlich von unterschiedlichen Sprachgruppen beansprucht.

Des Weiteren können HSK-Lehrpersonen seit 2010 kostenlos den Kurs «Die Schweiz – wie sie funktioniert» besuchen, den die Fachstelle für Integration der Stadt Frauenfeld anbietet. Dieser umfasst die Themenbereiche Geschichte der Schweiz, Grundwerte und Normen, Bildungssystem sowie Informationen zur heutigen Schweiz. Dieses Angebot wird jährlich von ungefähr zwei bis drei HSK-Lehrpersonen genutzt und positiv beurteilt.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Migrationsamtes des Kantons Thurgau, Fachstelle Integration abrufbar: www.auslaenderamt.tg.ch > Fachstelle Integration, und auf der Internetseite der Fachstelle für Integration Frauenfeld: www.infomig.ch > Informationskurse (Stand 1.7.2013)

Kanton Basel-Stadt

Deutschkurse für HSK-Lehrpersonen

Der Kanton Basel-Stadt verlangt von HSK-Lehrpersonen ein Deutschzertifikat auf Niveau B1 gemäss GER. Seit 2008 bietet der Kanton speziell konzipierte Deutschkurse an, in denen die Teilnehmerinnen und die Teilnehmer in der Auseinandersetzung mit pädagogischen und schulischen Themen die deutsche Sprache lernen. Das Angebot wird von der kantonalen Weiterbildungsstelle des Kantons Basel-Stadt durchgeführt und mitfinanziert. Ein Jahreskurs beinhaltet rund 90

Lektionen (2 Wochenlektionen) und kostet die HSK-Lehrperson jährlich Fr. 300.– exklusive Unterrichtsmaterial. Auf den Niveaus A2 bis B2 gemäss GER werden jeweils vier Jahreskurse für 30–40 HSK-Lehrpersonen durchgeführt. Das Interesse an den Kursen ist gross, die Lernmotivation ebenfalls.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Erziehungsdepartements, Fachstelle Erwachsenenbildung, erhältlich: deutsch-integration.edubs.ch > Suchbegriff: Deutschkurseangebote (Stand 1.7.2013)

Auch der Kanton Zürich bietet an der PH einen ähnlichen Kurs an, in dem sich die HSK-Lehrpersonen auf die obligatorische Deutschprüfung (Niveau B1 ohne Schreiben) vorbereiten können.

2.4.3 Öffnung des kantonalen Weiterbildungsangebots für HSK-Lehrpersonen

Mit Beispielen aus den PH Luzern und Thurgau

Die Pädagogischen Hochschulen beziehungsweise die Weiterbildungsinstitutionen der Kantone ermöglichen den HSK-Lehrpersonen den Besuch von Kursen ihres regulären Weiterbildungsangebots.

HSK-Lehrpersonen und die Trägerschaften sind über die regulären Weiterbildungsangebote informiert. Um die vermehrte Teilnahme von HSK-Lehrpersonen an solchen Angeboten und die Kontakte zwischen Regel- und HSK-Lehrpersonen zu fördern, wird die Kursteilnahme von HSK-Lehrpersonen vom Kanton unterstützt (gleiche Teilnahmebedingungen wie Regellehrpersonen).

PH Luzern

Öffnung von Weiterbildungskursen und Zusatzausbildungen für HSK-Lehrpersonen

Seit 2011 sind einige Weiterbildungskurse der PH Luzern auch für HSK-Lehrpersonen zugänglich.

lich, zum Beispiel die Kurse «Religionen und Kulturen – wie gehe ich in der Schule aus einer menschenrechtlichen Perspektive damit um?» und «Kräfte-Management für Lehrerinnen: Einsatz ja – auch für mich!». Initiiert wurde die Öffnung dieser Angebote von der Dienststelle für Volksschulbildung des Kantons Luzern. Deren Leistungsauftrag macht es möglich, dass den HSK-Lehrpersonen die gleichen Teilnahmebedingungen angeboten werden wie den Lehrerinnen und Lehrern der öffentlichen Schulen (die HSK-Lehrpersonen wurden in die Liste der Kurskostenbeiträge aufgenommen und dadurch teilweise subventioniert). Das Weiterbildungsangebot wird in einem gedruckten Kursverzeichnis publiziert. HSK-Lehrpersonen werden, da sie nicht unbedingt Zugang zu diesem Verzeichnis haben, im Weiteren direkt angeschrieben. Geplant ist der elektronische Kommunikationsaustausch. Im Online-Programm sind die HSK-Lehrpersonen explizit als Zielgruppe aufgeführt.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite der PH Luzern, Weiterbildung und Zusatzausbildungen, erhältlich: www.phlu.ch > Weiterbildung > Online-Programm (Stand 1.7.2013)

PH Thurgau

Öffnung der Lehrveranstaltungen

Grundsätzlich steht den HSK-Lehrpersonen das ganze Weiterbildungsangebot der PH Thurgau zur Verfügung, und zwar zu den gleichen Bedingungen wie den Lehrpersonen der öffentlichen Schule. HSK-Lehrpersonen können sich als Gasthörerinnen und -hörer anmelden, ein Angebot, das schon mehrere Male genutzt wurde. Zudem informiert der Kanton Thurgau die HSK-Lehrpersonen über die angebotenen Weiterbildungen. Des Weiteren haben die HSK-Lehrpersonen Zugang zum Medienzentrum der PH Thurgau (beispielsweise zur Bibliothek) und können somit kostenlos Bücher und Medien ausleihen. Die HSK-Lehrpersonen schätzen den Zugang zur PH positiv ein. Ein Besuch der Lehrveranstaltungen an der PH Thurgau wird allerdings öfters durch gleichzeitige Unterrichtstätigkeit verunmöglicht.

Weitere Informationen sind auf der Internetseite der PH Thurgau erhältlich: www.phtg.ch > Suchbegriffe: Weiterbildung + Medienzentrum (Stand 1.7.2013)

Auch in anderen Kantonen steht der Zugang zu den Weiterbildungsangeboten für die Regelschullehrpersonen auch den HSK-Lehrpersonen grundsätzlich offen.

2.4.4 Angebote für Lehrpersonen der öffentlichen Schule

Die Pädagogischen Hochschulen beziehungsweise die Weiterbildungsinstitutionen der Kantone sensibilisieren die Lehrpersonen der öffentlichen Schulen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Zu diesem Zweck werden für Regellehrpersonen Weiterbildungen angeboten, die sich mit der Rolle der Erstsprachen sowie dem Umgang mit der Mehrsprachigkeit und deren Förderung befassen. Um die konkrete Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der öffentlichen Schulen und den HSK-Lehrpersonen zu stärken, werden HSK-Lehrpersonen als Expertinnen oder Experten für die Konzeption und die Durchführung der Weiterbildungen beigezogen.

Verschiedene Pädagogische Hochschulen

Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit finden immer stärker Eingang in die Arbeit der Dozentinnen und Dozenten der Pädagogischen Hochschulen. In den letzten Jahren entstanden verschiedene Publikationen, insbesondere solche zur Theorie der Mehrsprachigkeit, die in die Unterrichtsvorbereitungen der Dozierenden einfließen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird hier als ein alle Fächer umfassendes Konzept gedacht, das sowohl auf den Aufbau übersprachlicher Kompetenzen als auch auf die Fähigkeiten in den einzelnen Sprachen abzielt. Dabei geht es nicht darum, einzelne Sprachen perfekt zu lernen, sondern um das Anregen metasprachlicher Reflexionen. Blickt man also auf die frühere Sprachdidaktik, ist hier ein Paradigmen-

wechsel im Gange. In der heutigen Ausbildung lernen die Lehrpersonen diese Ansätze zwar kennen, doch der Paradigmenwechsel erfordert auch ein grundsätzliches Umdenken bei den Lehrpersonen und den Dozierenden an den Pädagogischen Hochschulen. Zudem besteht insbesondere noch Bedarf an weiteren praktisch ausgerichteten Unterrichtsmaterialien und -beispielen, welche die Lehrpersonen in ihrer täglichen Arbeit unterstützen. Die Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen mit HSK-Lehrpersonen könnte bei der Erfüllung dieser Aufgabe erfolgversprechend sein.

Unterrichtsmaterialien und -beispiele zur Mehrsprachigkeitsdidaktik siehe Kapitel 2.6.

2.5 Interkulturelle Bibliotheken

Das Angebot interkultureller Bibliotheken ermöglicht es Kindern und Eltern, kostengünstig Medien in verschiedenen Sprachen auszuleihen und so ihre Familiensprache zu pflegen und zu vertiefen. Zum Angebot gehören auch Veranstaltungen in verschiedenen Sprachen und zu unterschiedlichen Kulturräumen. Die interkulturellen Bibliotheken bieten Regellehrpersonen Möglichkeiten, die Mehrsprachigkeit in ihrer Klasse zu nutzen und zu fördern, sowie HSK-Lehrpersonen Gelegenheiten, kostengünstig Lesematerialien in ihrer Unterrichtssprache auszuleihen. Auf diese Weise können Sprachen les-, erfass- und hörbar gemacht werden.

***Interbiblio* – Dachverein der interkulturellen Bibliotheken in der Schweiz**

Interbiblio ist der schweizerische Dachverein der interkulturellen Bibliotheken. Er wurde auf private Initiative 1993 als Trägerverein zur Vernetzung und Unterstützung der interkulturellen Bibliotheken gegründet. Der Dachverein wird vom Bundesamt für Kultur (BAK) finanziell unterstützt. *Interbiblio* vertritt seine Mitglieder gegenüber den nationalen Behörden und an internationalen Veranstaltungen und berät Gemeinden und Ver-

einigungen, die eine interkulturelle Bibliothek eröffnen möchten.

Der Dachverein hat die Förderung und Pflege der Herkunftssprachen zu einem seiner Schwerpunkte gemacht. Er organisiert Weiterbildungstreffen sowie Leseförderungsprojekte und koordiniert den Austausch unter den Mitarbeitenden der Mitgliedsbibliotheken. Alle interkulturellen Mitgliedsbibliotheken arbeiten mit den HSK-Lehrkräften zusammen. Der Dachverband, der auch Mitglied der Interessengemeinschaft Erstsprachen (IG Erstsprachen) ist, hat ein grosses Interesse an dieser Zusammenarbeit. Die interkulturellen Mitgliedsbibliotheken erhalten insofern Unterstützung, als gemeinsam beschlossene Projekte vom Dachverein organisiert und (durch Fundraising) auch finanziert werden, wie beispielsweise die jährliche Weiterbildungstagung mit Themen, die zur Professionalisierung und zum gegenseitigen Austausch beitragen, das Projekt Schreibinsel oder die Wanderausstellung «Schriften der Welt».

Weitere Informationen sind auf den Internetseiten des Dachverbands der Interkulturellen Bibliotheken der Schweiz (*Interbiblio*) erhältlich: www.interbiblio.ch (Stand 2.7.2013)

Im Dachverein zusammengeschlossene interkulturelle Bibliotheken (Stand: März 2013):

A tous livres (Monthey), *L'Ardoise* (Sitten), *Bibliomonde* (Neuenburg), Bibliothek der Kulturen (Frauenfeld), *Biblios* (Thun), *BISI* (Bellinzona), *CIC-Centre d'intégration culturelle* (Genf), *Globlivres* (Renens), *Helvecia* (Wädenswil), *IKUBO* (Olten), Integrationsbibliothek *ib* (Winterthur), Interkulturelle Bibliothek *Lyss* (Lyss), *JUKIBU* (Basel), *Kanz-Bi* (Zürich), *LibraForum* (St. Gallen), *LivrEchange* (Freiburg), *PBZ Hardau* (Zürich), *Ricciogiramondo* (Lugano), *Vossa lingua* (Chur), *Zentrum 5* (Bern)

***Bibliothèque interculturelle LivrEchange* im Kanton Freiburg**

Eine Mitgliedsbibliothek von *Interbiblio* ist die *Bibliothèque interculturelle LivrEchange* in Frei-

burg. Sie bietet Medien in 191 Sprachen an, der Katalog ist online zugänglich. Das Ausleihen von Büchern ist für Kinder kostenlos, ab dem 15. Altersjahr wird eine Jahresgebühr von fünf Franken erhoben. In der Bibliothek *LivrEchange* werden regelmässig verschiedene Anlässe zur Kultur- und Sprachenförderung organisiert: einerseits öffentliche Lesungen, Film- oder Musikvorführungen und Ausstellungen von und mit Künstlerinnen und Künstlern aus anderen Kulturkreisen, andererseits Aktivitäten mit verschiedenen fremdsprachigen Zielgruppen, wie wöchentliche Konversationsrunden mit Erwachsenen auf der Grund- und Aufbaustufe in den Sprachen Französisch und Deutsch oder Spiel- und Singgruppen mit Vorschulkindern und ihren Müttern (*Jouons ensemble, Cantemos juntos*). *LivrEchange* empfängt auch Gruppen von Lehrpersonen, die an der PH oder an der Universität Freiburg in Aus- oder Weiterbildung sind, um ihnen die interkulturellen Bibliotheken vorzustellen. Die wichtigsten Informationen zur Bibliothek sind online in mehreren Sprachen verfügbar.

Weitere Informationen sind auf den Internetseiten der *Bibliothèque interculturelle* Freiburg *LivrEchange* erhältlich: www.livrechange.ch (Stand 2.7.2013)

Kanton Waadt – *Bus plurilingue – Livres migrants*

Mit dem Ziel, die Herkunftssprachen in den Schulen zu fördern, hat die *Direction pédagogique* der *Direction générale de l'enseignement obligatoire* des Kantons Waadt zwischen 2004 und 2005 ein Projekt namens *Bus plurilingue – Livres migrants* durchgeführt. Im Rahmen dieses Projektes wurde ein Bus mit Büchern in verschiedenen Migrationssprachen ausgestattet, die von den interkulturellen Bibliotheken *Globlibre* und *Bibliomédia* zur Verfügung gestellt wurden. Der Bus fuhr ein Jahr lang in die Schulen des Kantons, mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schülern Bücher in ihrer Herkunftssprache zur Verfügung zu stellen. 1500 Schülerinnen und Schüler der Primarschule nahmen am Projekt teil.

Um bei den Kindern die Neugier für Sprachen zu wecken, wurde das Projekt von verschiedenen HSK-Lehrpersonen begleitet, die zusammen mit den Regelschullehrpersonen mit dem Ansatz *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* und entsprechenden Materialien arbeiteten. Gemeinsam mit ihnen konnten die Schülerinnen und Schüler die mobile Bibliothek besuchen und Bücher in ihrer Herkunftssprache ausleihen und anderen Kindern daraus vorlesen, während die Lehrpersonen in den Klassen die Reflexion über Sprachen sowie Verbindungen und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen und zwischen der schriftlichen und der gesprochenen Sprache thematisierten.

Die Videodokumentation zum Projekt *Tout le monde a un prénom ...: bus plurilingue – livres migrants* der *Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)* des Kantons Waadt kann beim Informations- und Dokumentationsdienst der EDK (IDES) ausgeliehen werden: www.edudoc.ch > Suchbegriff: *bus plurilingue* (Stand 23.7.2013)

2.6 Unterrichtsmaterialien

Für den HSK-Unterricht und die integrierten Modelle der Mehrsprachigkeitsförderung unter Berücksichtigung der Herkunftssprachen sind Materialien, die mehrere Sprachen einbeziehen und gleichzeitig eine Verknüpfung zu den Inhalten und Methoden der Regelschule erlauben, von besonderer Wichtigkeit. Einerseits dienen Unterrichtsmaterialien wie Lese- und Hörbücher oder Arbeitsblätter der Vereinfachung der Unterrichtsvorbereitung sowie der Verknüpfung von Sprachförderung und Förderung übersprachlicher Kompetenzen. Andererseits ist die Entwicklung von Handbüchern und Unterrichtsbeispielen für die HSK-Lehrpersonen und die mit ihnen zusammenarbeitenden Lehrpersonen sehr hilfreich, ebenso die Darstellung didaktischer Methoden, die im Rahmen solcher Unterrichtsmodelle angewendet werden können. Beide Arten von Unterrichtsmaterialien ermöglichen eine Vereinfachung der Unterrichtsplanung nach den geltenden Voraussetzungen (Rahmenlehrpläne usw.) und können zur

Strukturierung des Unterrichts sowie zur Überprüfung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler gemäss der lokalen Notengebung sowie nach den Vorgaben des GER und des ESP verwendet werden.

Im Folgenden werden einige Unterrichtsmaterialien für den HSK-Unterricht auf verschiedenen Stufen vorgestellt.

- **Education et ouverture aux langues à l'école (2 Bände, 1. bis 8. Schuljahr) – Conférence inter-cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP SR/TI) (2003) |**
2003 hat die CIIP SR/TI eine Reihe von Unterrichtsmaterialien für die heute als *EOLE/ELBE* bekannten didaktischen Mehrsprachigkeitsansätze publiziert. Der erste Band wendet sich an Schülerinnen und Schüler der ersten vier Schuljahre (erster Zyklus nach HarmoS), der zweite wurde für Schülerinnen und Schüler von 9 bis 12 Jahren konzipiert (zweiter Zyklus). Die Bände enthalten didaktisches Material (jeweils etwa zwanzig verschiedene Aktivitäten), zwei Audio-CDs sowie je ein mehrsprachiges Glossar bzw. Lexikon. Die Ziele von *EOLE/ELBE* sind die Valorisierung der Mehrsprachigkeit und der sprachlichen und kulturellen Diversität sowie die Förderung der Reflexion über Sprachen und die Motivation, diese zu erlernen (z.B.: Wie gibt man den Genus eines Substantivs in verschiedenen Sprachen an? Wie funktioniert die Zeichensprache?). Somit können die Kinder gleichzeitig mit verschiedenen Sprachen arbeiten. In der Regel werden in diesem Rahmen die Schulsprache, die schulischen Fremdsprachen und die Herkunftssprachen der Kinder behandelt. Die Unterrichtsmaterialien wurden im Rahmen eines durch Artikel 11 SpV vom Bund mitfinanzierten Projekts der *Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud* von Lehrpersonen der Regelschule und von HSL-Lehrpersonen erprobt. Innerhalb dieses Projekts sollen die Materialien in Zusammenarbeit mit den HSK-Lehrpersonen weiterentwickelt werden.
Weitere Informationen sind erhältlich auf den Internetseiten der CIIP SR/TI: www.ciip.ch > Suchbegriff: *EOLE* und des *Institut de recherche et de*

documentation pédagogique (IRDP): www.irdp.ch > Suchbegriff: *EOLE* (Stand 2.7.2013)

- **Unterrichtsskizzen im Rahmen des Projekts Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen (SIMS) – Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) (ab 2004) |** Die damalige Arbeitsgruppe der NW EDK «Migration-Schule-Integration» initiierte 2004 zusammen mit dem Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich (IIK) ein aus Schulen mit einem hohem Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder bestehendes Netzwerk. Während zwei Schuljahren waren insgesamt neunzehn Schulen aus den Mitgliedskantonen der NW EDK daran beteiligt (2005–2007 und 2008–2010). In dieser Zeit arbeiteten sie an einem Entwicklungsschwerpunkt, in dessen Zentrum die Sprachförderung aller Kinder stand. Zahlreiche Unterrichtsskizzen, die aufgrund der Unterrichtserfahrungen in den SIMS- sowie den QUIMS-Schulen erstellt wurden, wurden auf www.netzwerk-sims.ch beziehungsweise auf dem Bildungsserver www.educanet2.ch (Community «sims») abgelegt. Mit diesen Sammlungen soll die Unterrichtsqualität optimiert und die schulische Sprachförderung nachhaltig verbessert werden. Zudem organisiert das IIK Zürich jährlich eine SIMS-Tagung zu unterschiedlichen Themen der Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen (www.iik.ch). Die didaktischen Materialien dokumentieren Good-Practice-Beispiele für effektive Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen. Sämtliche didaktischen Materialien stehen für den Gebrauch im Unterricht zur freien Verfügung. Dem Netzwerk SIMS fehlt jedoch eine institutionelle und finanzielle Unterstützung durch die Kantone bzw. den Bund, damit die Inhalte der Internetseiten kontinuierlich ergänzt, aktualisiert und optimiert werden können.
Weitere Informationen sind auf der Internetseite der Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen (Netzwerk SIMS) erhältlich: www.netzwerk-sims.ch (unter dieser Adresse insbesondere Unterrichtsmaterialien aus QUIMS/HSKplus (Teile 1 bis 5) (Stand 2.7.2013)

- **Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I** – Claudia Neugebauer, Claudio Nodari (2012) | Das Handbuch ist eine didaktische Anleitung, die in mehrsprachigen Klassen angewendet werden kann. Es werden praktische Beispiele aus dem Sprach- und Fachunterricht vorgestellt, die der Sprachentwicklung dienen. Zudem stehen eine DVD mit Kurzfilmen zu Unterrichtssequenzen und Arbeitsblätter mit konkreten Unterrichtsvorschlägen zur Verfügung.
Das Handbuch ist über den Schulverlag plus erhältlich: www.schulverlag.ch (Stand 2.7.2013)
- **1, 2, 3 l'école** (mit CD-Rom und Karten in 17 Sprachen) – Éditions Migrilude (2011) | Dieses Lehrmittel bezweckt einen spielerischen Umgang mit der Mehrsprachigkeit. Es ist eine von vielen mehrsprachigen Materialsammlungen, die von den Éditions Migrilude hergestellt werden. Damit können Kinder ihr Vokabular ausbauen und sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen entdecken, indem sie Namen von Gegenständen und Ziffern kennenlernen. Die Materialien wurden von Lehrpersonen, die mit *EOLE/ELBE* arbeiten, von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kunden der interkulturellen Bibliothek in Genf entwickelt.
Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Verlags erhältlich: www.migrilude.com (Stand 2.7.2013)
- **Die Katze Mieze Matze** – Silvia Hüsler (2011) | Das Kinderbuch sowie «Hasenreime» und weitere Publikationen (seit den 1980er-Jahren) gehören zu einer Reihe, die Silvia Hüsler teilweise in Zusammenarbeit mit weiteren Autoren verfasst hat. Sie enthält Texte in verschiedenen Sprachen, teilweise sind dazu auch Audio-CDs erhältlich.
Die Materialien sind beim Zürcher Lehrmittelverlag oder über die Webseite der Autorin Silvia Hüsler erhältlich: www.lehrmittelverlag-zuerich.ch, www.silviahuesler.ch (Stand 2.7.2013)
- **Die Wörterbrücke / Deine Sprache – meine Sprache** – Basil Schader (2008 bzw. 2011) | Der Sprachdidaktiker Basil Schader hat verschiedene Bücher zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern verfasst. Dazu gehören auch Wörterbücher (Deutsch – Albanisch, Portugiesisch, Serbisch-Kroatisch-Bosnisch, Türkisch) und «Deine Sprache – meine Sprache», ein Handbuch zu vierzehn Migrationssprachen, das eine Brücke zur deutschen Sprache schlägt.
Eine Liste sämtlicher Publikationen des Autors ist einsehbar auf: www.phzh.ch > Suchbegriff: Basil Schader
Die Publikationen sind beim Zürcher Lehrmittelverlag erhältlich: www.lehrmittelverlag-zuerich.ch (Stand 2.7.2013)
- **Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis** (DVD mit Booklet, 2010) | Die DVD zeigt anhand konkreter Beispiele, wie sich die Sprachenvielfalt in den Klassen vom Kindergarten bis zum Ende der Volksschulzeit für Unterrichtsprojekte und Situationen entdeckenden und handelnden Lernens nutzen lässt.
Die DVD ist beim Schulverlag plus erhältlich: www.schulverlag.ch (Stand 2.7.2013)
- **ELBE** (DVD mit didaktischem Kommentar, 2007) | Die DVD enthält Aufnahmen aus der Schulpraxis, die zeigen, wie konkrete *ELBE*-Aktivitäten in den Unterrichtsfächern gestaltet werden können.
Die DVD ist beim Schulverlag plus erhältlich: www.schulverlag.ch (Stand 2.7.2013)

3 ÜBERBLICK ÜBER FORSCHUNGEN ZUR HERKUNFTSSPRACHE

Dieses Kapitel fasst verschiedene Studien und Forschungsarbeiten zu den Themen Erst- und Herkunftssprachenförderung, Zwei- und Mehrsprachigkeit zusammen.³⁰ Es vermittelt einen Gesamteindruck der wichtigsten Positionen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven, ohne den Anspruch zu erheben, sämtliche Studien zu präsentieren.

Die frühesten Studien diskutierten die Mehrsprachigkeit und die Erstsprachförderung ausschliesslich aus lerntheoretisch-sprachwissenschaftlicher Perspektive. Mit der Zeit wurden auch normative Argumente wichtig. Der Text präsentiert zuerst die Studien der Lerntheorie und der Sprachwissenschaft, anschliessend die normativen Herangehensweisen und die ökonomische Perspektive. Er schliesst mit einer Darstellung der historischen Forschung ab. Zusammenfassend wird zudem versucht, aus dem aktuellen Forschungsstand Schlüsse für die Bildungspolitik zu ziehen.

Bei sämtlichen Perspektiven muss dem Hintergrund Beachtung geschenkt werden: Dass die Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Schulsprache einen sehr geringen Platz in der öffentlichen Schulbildung einnehmen, wird im Zusammenhang mit einem oftmals geringeren schulischen und beruflichen Erfolg dieser Kinder als Problem gesehen (siehe auch Einleitung).

3.1 Perspektive der Lerntheorie und der Sprachwissenschaft

In der Lerntheorie und in der Sprachwissenschaft ist die Diskussion um den Nutzen der Erstsprachförderung besonders dynamisch. Dies liegt u.a. an der methodischen Schwierigkeit, diese Frage zu behandeln. Wenn eindeutige Resultate fehlen, bleibt mehr Platz für Interpretationen. Um eine nachvollziehbare Systematisierung vorzunehmen, werden zuerst Studien und Theorien zur Mehrsprachigkeit und zu den Sprachkompetenzen vorgestellt. Diese sind weniger umstritten als der darauffolgende Teil, in dem es um die Wirksamkeit verschiedener Modelle der Erstsprachförderung geht.

3.1.1 Studien zur Mehrsprachigkeit und zu den Sprachkompetenzen

Die Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit hat sich im Laufe der Zeit stark verändert: Von einer Phase, in der die Mehrsprachigkeit als schädliche Überforderung einer Person galt, ging man zu einer neutralen Sichtweise des Phänomens über. Heute schwankt man zwischen einer neutralen und einer positiven Betrachtung desselben (Schneider, 2005: 37 f.). Es wird vermutet, dass sich individuelle Mehrsprachigkeit positiv auf die Entwicklung des Sprachenbewusstseins auswirkt und gar eine längere mentale Gesundheit im Alter begünstigt (Bialystok und Viswanathan, 2004).³¹

30 In den diskutierten Studien wird ein Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven erforscht. Die zwei Begriffe Erst- und Herkunftssprachenförderung müssen deshalb zuerst definiert werden: Bei den Studien zu den lerntheoretischen Auswirkungen geht es um die Förderung der Erstsprache und darum, welche Auswirkungen diese auf die Herausbildung bestimmter Kompetenzen haben kann. Dabei ist der Umstand wichtig, dass diese Sprache als Erstes gelernt wurde, da dies bestimmte Bedingungen schafft. In den rechtlich, wirtschaftlich und historisch angelegten Studien interessiert einzig die Tatsache, dass es sich um Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten handelt. In Bezug auf diese Studien wird deshalb in diesem Kapitel der Begriff Herkunftssprachen verwendet.

31 Zwei wichtige Anmerkungen sollten der Präsentation der Forschungsergebnisse vorangehen: Erstens impliziert Mehrsprachigkeit nicht immer Erstsprachförderung. Letztere kann zwar für den Aufbau einer kompetenten Mehrsprachigkeit wichtig sein. Man kann jedoch auch verschiedene nicht mit der eigenen Erstsprache übereinstimmende Sprachen lernen und gleichermassen von den sich aus der Mehrsprachigkeit ergebenden Vorteilen

In der Forschung der 1960er-Jahre ging man im Allgemeinen davon aus, Mehrsprachigkeit würde die schulischen Lernprozesse negativ beeinflussen; deren Förderung war aus diesem Grund zu vermeiden. Bezeichnend für diese Haltung ist die sogenannte Balance-effect-Hypothese von Macnamara (1966), die besagt, dass das zweisprachige Kind für seine Kompetenzen in der Zweitsprache mit Einbussen in der Erstsprache rechnen muss und umgekehrt. Einwanderungsstaaten empfahlen deshalb Eltern mit Migrationshintergrund, sich die Sprache des Aufnahmelandes so schnell wie möglich anzueignen und diese lokale Sprache in der Familie zu pflegen. Auf die Vermittlung der Herkunftssprachen sollte verzichtet werden. Gleichzeitig setzte die Schule konsequent auf das Erlernen der Schulsprache. Dies geschah nicht durch spezielle Förderung, sondern durch die direkte Teilnahme am Unterricht (Immersion).

Eine gegensätzliche Haltung gegenüber der negativen Beurteilung von Mehrsprachigkeit nahm schon in den 1950er-Jahren die UNESCO ein: »It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue« (UNESCO, 1953: 11). Den Schulen wurde empfohlen, sich darauf einzustellen. Die UNESCO vertritt diese Position auch in ihren neueren Publikationen. Die Einwanderungsstaaten müssten Möglichkeiten schaffen, damit alle Kinder ihre Erstsprache erlernen könnten. Mit dieser Meinung stimmt sie mit einer anderen internationalen Institution überein, nämlich mit der Weltbank. In ihrem Dokument »Education in a multilingual world« zitiert die UNESCO die von

Tucker (1997) im Namen der Weltbank verfasste Studie und meint: »When learning is the goal, including that of learning a second language, the child's first language should be used as the medium.« Dieser Einsatz für den Erhalt der Erstsprachen beruht auf Resultaten empirischer Studien sowie auf einem normativ begründeten Engagement zur Wahrung von Diversität (UNESCO, 2001). Die UNESCO hat 2002 auch einen jährlichen *International Mother Language Day* (21. Februar) ins Leben gerufen. An diesem Tag soll die Öffentlichkeit auf die sprachliche Diversität der Bevölkerung aufmerksam gemacht werden.

Ab den 1970er-Jahren zeigten Studien, dass auch Kinder schulisch erfolgreich sein konnten, die mehr als nur die Schulsprache beherrschten. So meinte beispielsweise Bowen (1977: 110): »The choice of language to be used as medium of instruction is not the determining factor of pedagogical success.« Zweisprachigkeit habe keinen Einfluss auf den schulischen Erfolg, solange das Kind die Schulsprache zur Genüge verstehen würde. Eine Haltung, die sich anschliessend auch in Gesetzgebung und Rechtsprechung widerspiegeln wird (siehe Kapitel 3.2). Von diesem Zeitpunkt an wurde nicht mehr primär die Zweisprachigkeit, sondern der sozioökonomische Hintergrund als Hauptfaktor für eine erfolgreiche Schullaufbahn verstanden (Schneider, 2005: 37 f.).

Gleichzeitig begannen sich die Sprachforscher mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Auswirkungen Kenntnisse in der Erstsprache auf

profitieren. Obwohl dieser Umstand trivial erscheint, wird in der Forschung nicht immer transparent damit umgegangen. So stellt beispielsweise Esser (2006; 2011) fest, dass etwa bei Studien, die mehrsprachigen Kindern eine grössere kognitive Leistungsfähigkeit attestieren, diese fälschlicherweise der Erstsprachförderung zugeschrieben wird. In Wirklichkeit bringe einfach das Erlernen einer neuen Sprache eine kognitive Mobilisierung mit sich. Diese Mobilisierung könne daher auch durch die ausschliessliche Förderung in der Lokalsprache stattfinden (Esser, 2011: 49). Zweitens gibt es zwischen der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund aus unteren Schichten und der Mehrsprachigkeit der Eliten einen Unterschied. In eher bildungsferneren Schichten wird die Erstsprache in der Familie viel weniger strukturiert gelernt als in besser gestellten Gruppen (Schneider, 2005: 39). Daher muss bei der Bewertung der Studien zu den Vorteilen der Mehrsprachigkeit immer darauf geachtet werden, in welchem Kontext und mit welchen Personen die Studien durchgeführt wurden. Da sich die vorgestellten Studien zudem auf unterschiedliche Kontexte beziehen (meistens die Schweiz, Deutschland oder die USA), muss beachtet werden, dass auch zwischen den Ländern unterschiedliche Haltungen zur Mehrsprachigkeit und verschiedene sprachliche Situationen bestehen. In der Schweiz als mehrsprachigem Land wird die Sprachendebatte anders angegangen als in den USA, wo eine international dominante Sprache gleichzeitig die Erstsprache eines grossen Teils der Bevölkerung ist.

weitere Kompetenzen haben könnten. Die Grundsteine zur Erforschung dieser Zusammenhänge wurden durch die beiden von Cummins Ende der 1970er-Jahre formulierten Hypothesen gelegt. Sie bilden heute noch den Ausgangspunkt praktisch sämtlicher Forschungsarbeiten in diesem Bereich. Beide Hypothesen blieben aber bislang unbestätigt; teilweise werden sie als nicht belegbar beurteilt (Reich und Roth, 2002: 29).

In seiner als Schwellenniveau-Hypothese (*threshold hypothesis*) bezeichneten Annahme geht Cummins (1979) davon aus, dass die Sprachentwicklung in der Erst- und in der Zweitsprache auf verschiedenen Niveaus abläuft, die bezeichnend sind für die kognitive Entwicklung einer Person. Nach Cummins (ebd.) ist das Niveau, das bilinguale Personen in der Erst- und in der Zweitsprache erreichen, eine intervenierende Variable auf die Art, wie sie Sprachen lernen und ihre kognitiven Fähigkeiten aufbauen. Nur wenn nämlich eine gewisse «Schwelle» erreicht wird, kann die Person von ihrer Zweisprachigkeit profitieren, da diese sich positiv auf die kognitive Entwicklung auswirkt (Cummins, 1976; 1978). Diese Hypothese wurde insbesondere wegen ihres Aufbaus als Stufenmodell später kritisiert, auch von Cummins selbst (Cummins, 2000; Herdina und Jessner, 2000). Die Schwellenniveau-Hypothese ist – obwohl dies gemäss Caprez-Krompæk (2011) oft geschieht – nicht mit der vom selben Autor entwickelten Interdependenz-Hypothese zu verwechseln. In seinen Arbeiten zur Interdependenz-Hypothese konstatiert Cummins (1979), dass das Niveau, das ein Kind in seiner Zweitsprache erreicht, massgeblich von den in der Erstsprache entwickelten Kompetenzen beeinflusst wird. Die Hypothese wurde auch von Toukomaa und Skutnabb-Kangas (1977) vertreten, die schreiben: «If in an early stage of its development a minority child finds itself in a foreign-language learning environment without contemporaneously receiving the requisite support in its mother tongue, the development of its skill in the mother tongue will slow down or even cease, leaving the child without a basis for learning the second language well enough to attain the threshold level in it.» (Toukomaa und Skutnabb-Kangas 1977: 28.) Daraufhin wurde die heute noch gebräuchliche Unterscheidung zwischen

BICS (*basic interpersonal communicative skills*) und *CALP* (*cognitive academic language proficiency*) eingeführt. Es wird postuliert, dass nur mit der Ausbildung der *CALPS* ein Transfer zwischen den erstsprachlichen Kompetenzen und allen anderen Kompetenzbereichen, einschliesslich der Zweitsprache, stattfinden kann (Cummins, 2008).

Viele Wissenschaftler haben sich in der empirischen Testung dieser Hypothesen versucht – allerdings mit mässigem Erfolg. Zwei Befunde scheinen jedoch unbestritten: Erstens, dass das Erlernen der Erstsprache unter anderen Voraussetzungen stattfindet als der Zweitspracherwerb. Gemäss Oksaar (2003) wird beim Erwerb der Erstsprache die Sprechfähigkeit und das Phänomen Sprache gelernt. Anders als beim Zweitspracherwerb und beim Fremdspracherwerb stellt sich darum gar nicht die Frage, warum man diese Sprache lernen soll: Es handelt sich um eine existentielle Notwendigkeit. Gleichermassen belegt scheint der Befund, dass sich die erste und die zweite Sprache bei zweisprachigen Kindern gegenseitig beeinflussen (Reich und Roth, 2002: 41; Oksaar 2003). In welcher Weise sie das tun, ist jedoch nicht gänzlich geklärt.

Bei der Betrachtung der Kompetenzen, welche die Mehrsprachigkeit mit sich bringen kann, muss man zwischen sprachübergreifenden Kompetenzen und solchen in den einzelnen Sprachen unterscheiden. Wobei theoretisch durchaus angenommen wird, dass erstere die Entwicklung der einzelsprachlichen Kompetenzen begünstigen (Reich und Roth, 2002: 35 f.).

In Bezug auf den Aufbau sprachübergreifender Kompetenzen zeigen Forschungen, dass Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern bevorzugt scheinen: Sie entwickeln ein höheres Sprachbewusstsein und können ihre sprachlichen Fähigkeiten besser einschätzen, reflektieren und kontrollieren (Bialystock, 1987). Neuere Forschungen in den Neurowissenschaften zeigen auch, dass durch den frühkindlichen Erwerb von Sprachen mehr Anknüpfungspunkte für den spä-

teren Erwerb anderer Sprachen vorhanden sind (Franceschini, 2002).

In Bezug auf das Verhältnis einzelsprachlicher Kompetenzen zueinander zeichnet sich ein komplexeres Bild: Zwar konstatieren einige Forscher, es könne als «einigermassen gesichert gelten», dass «positive Korrelationen den Normalfall darstellen» (Reich und Roth, 2002: 35); die einzelnen Forschungsgegenstände müssen aber genauer betrachtet werden. Einerseits muss nämlich zwischen mündlichen Kompetenzen und Kompetenzen in der Schriftsprache unterschieden werden. Studien zum mündlichen Einsatz der Zweisprachigkeit belegen, dass die meisten Personen aufgrund genauer Kriterien funktional und der Situation angepasst zwischen den Sprachen wechseln können – auch im Unterricht –, und somit eine Mehrheit das, was als kompetente Zweisprachigkeit definiert wird, erreicht (Dirim, 1998; Frey, 1997; Reich und Roth, 2002: 31). Mündliche Sprachfähigkeiten lassen sich jedoch nur schwer auf andere Sprachen transferieren. Schriftliche Sprachkompetenzen sind schwieriger in der Aneignung: Sie verlangen, dass komplexe Zusammenhänge in der Standardsprache dargestellt und verstanden werden können (siehe auch die Diskussion um *BICS* und *CALP*). Dadurch ist es jedoch einfacher, die schriftlichen Fähigkeiten von einer Sprache in eine andere zu übertragen, was auch empirisch belegt werden kann (u.a. Williams und Snipper, 1990; Verhoeven, 1994; Cummins, 2008). In Deutschland durchgeführte Studien zeigen, dass Kinder, die vor ihrer Einschulung in Deutschland bereits in ihrem Herkunftsland die Schule besucht haben, bessere kognitive Fähigkeiten und eine bessere Beherrschung der deutschen Sprache erreichten als in Deutschland eingeschulte Kinder mit Migrationshintergrund. Dies wird darauf zurückgeführt,

dass Erstere in ihrem Herkunftsland komplexere Sprachstrukturen in ihrer Erstsprache entwickeln konnten (Knapp [1997] und Plath et al. [2002], zitiert nach Schneider, 2005: 42).

Inwieweit sich die Zweisprachigkeit auf den Erwerb schulsprachlicher Kompetenzen auswirkt, haben Dittmann-Domenichini et al. (2011) mit einer Längsschnittstudie erforscht. Sie stellten anhand mehrerer Leistungsmessungen fest, dass es zwischen der Entwicklung der Sprachkompetenzen ein- und zweisprachiger Kinder keinen generellen Unterschied gibt. Es zeigte sich jedoch, dass die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler in einzelnen Bereichen (Hörverstehen und Morphologie) grössere Schwierigkeiten hatten als die anderen, in Orthografie hingegen bessere Resultate erzielten (ebd.).

3.1.2 Studien zu verschiedenen Modellen der Erstsprachförderung

Anders als in den Studien zur Mehrsprachigkeit befassen sich Studien zur Erstsprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konkret mit dem möglichen Nutzen der Herkunftssprachenförderung. Dazu werden meistens unterschiedlichen Fördermodellen unterzogene Gruppen miteinander verglichen. Die Forscher gehen von den oben genannten Resultaten aus und erachten die Mehrsprachigkeit grundsätzlich als positiven Faktor. Grosse Studien dieser Art liegen bislang nur aus den Vereinigten Staaten vor.³² Sie wurden entweder in Form von quantitativen Studien verfasst, in denen mehrere Modelle verglichen wurden, oder aber als Meta-studien. Im Folgenden werden zwei der bekanntesten exemplarisch aufgeführt:

32 **Inbesondere in den Studien mit grösseren quantitativen Designs wird versucht, einen Zusammenhang zwischen Erstsprachförderung und Schulresultaten (oder ähnlichen abhängigen Variablen) herzustellen. Dazu werden Gruppen verglichen, die entweder unterschiedliche Arten von Erstsprachförderung oder gar keine Erstsprachförderung erhalten haben. Anders als in einem Experiment ist es dabei sehr schwierig, die Vielzahl politischer, gesellschaftlicher, administrativer und organisatorischer Faktoren zu kontrollieren, die diese Zusammenhänge beeinflussen. Dies mag mit ein Grund sein, weshalb vielen Studien in diesem Bereich eine eher schlechte Qualität attestiert wird (Cummins, 1999: 26). Zudem muss berücksichtigt werden, dass in all diesen Studien mit Durchschnittswerten argumentiert wird und dass sich die Gültigkeit der damit gemachten Aussagen auf eine bestimmte zeitliche Reichweite beschränkt (Reich und Roth, 2002: 24).**

Die komparative Studie von Thomas und Collier (1997) zeigt, dass in sogenannten «bilingualen two-way Modellen», in denen die Erstsprachförderung am stärksten in den Unterricht eingebunden wird, die spanisch sprechenden Kinder in verschiedenen Fächern, u.a. im Leseverständnis in der (englischen) Schulsprache, deutlich bessere Resultate erzielten (61 Punkte) als das amerikanische Mittel (50 Punkte). Das schlechteste Resultat des Gruppenvergleichs wurde von Kindern spanischer Erstsprache erreicht, die nur einen Englischförderunterricht erhalten hatten (24 Punkte). Kinder, die in Mischformen dieser beiden Modelle gefördert wurden, erzielten zwischen den beiden Polen liegende Resultate. Die Autoren analysierten für ihre Studie 42'000 Akten von Schülerinnen und Schülern aus fünf Schuldistrikten.

Auch Greene ([1998], zitiert nach Reich und Roth, 2002) kommt in seiner Metaanalyse, in die er elf empirische, von ihm als methodisch einwandfrei beurteilte Untersuchungen in den USA einbezieht, zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Nach seinen Berechnungen können bilingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler gegenüber den nur in Englisch unterrichteten Kindern im Mittel einen signifikanten mittleren Leistungsvorsprung in den Tests zum Leseverstehen in Englisch und in Mathematik sowie einen grossen Leistungsvorsprung in Spanisch vorweisen.

In diesen wie auch in weiteren komparativen Studien schneiden die konsequent bilingualen Modelle am besten ab, an zweiter Stelle kommen die Unterrichtsformen, die mit einer intensiven Förderung der Erstsprache beginnen und zunehmend in die Zweitsprache überleiten. Bei beiden Modellen scheinen die Sprachkompetenzen in der Erst- und in der Zweitsprache weit stärker gefördert zu werden, als wenn die Erstsprache als eigenständiges Fach unterrichtet wird (Thomas und Collier, 1997; Greene, 1998; Reich und Roth, 2002; Gogolin, 2005; Pearson, 2007).

Ähnliche, verschiedene Unterrichtsformen vergleichende Studien liegen für die Schweiz und ihre Nachbarländer nicht vor. Die in Europa durchgeführten Studien beschränken sich meistens auf die Evaluation eines einzelnen Schulmodells (Reich und Roth, 2002: 21 ff.).

Für die Deutschschweiz hat Schader (2011) anhand einer quantitativen Studie zur Entwicklung der Biliteralität bei albanisch sprechenden Schülerinnen und Schülern aufgezeigt, dass diese generell sehr schwache literale Kompetenzen in ihrer Erstsprache aufweisen. Im Rahmen der an der PH Zürich angesiedelten Studie wurden 1048 albanisch sprechende Schülerinnen und Schüler des siebten bis zwölften Schuljahrs einbezogen (ebd.). Schader und sein Team konnten anhand der Selbsteinschätzungen der befragten Schülerinnen und Schüler feststellen, dass sich die literale Sozialisation der albanisch sprechenden Kinder in der Deutschschweiz praktisch nur auf das Deutsche beschränkt. Die albanische Sprache wird allgemein nur in der dialektalen, mündlichen Form beherrscht, also in dem Bereich, in dem ein Transfer von Fähigkeiten schwierig scheint (Schader, 2004; 2011). Die albanisch sprechenden Schülerinnen und Schüler, die den HSK-Unterricht besuchen (etwa zehn Prozent), haben gemäss ihrer eigenen Einschätzung eine höhere Literalität in ihrer Erstsprache als die anderen und sie schätzen ihre Kompetenzen in der Erstsprache auch signifikant besser ein (Schader und Haenni Hoti, 2004). Der Besuch des HSK-Unterrichts wirkt sich zudem, allerdings in geringerer Weise, positiv auf die eingeschätzten Deutschkompetenzen aus (ebd.). Seinen Ergebnissen folgend argumentiert der Autor für eine stärkere Institutionalisierung und Einbindung des HSK-Unterrichts in das Regelschulangebot (Schader, 2011: 12).

Ähnliche Resultate weisen deutsche Studien auf³³, die darlegen, dass sich die Entwicklung in der Erstsprache während der Schulzeit im Ein-

33 Im Unterschied zu Deutschland besteht insbesondere in den deutschsprachigen Gebieten der Schweiz eine Diglossie-Situation. Die Diglossie schafft zusätzliche Herausforderungen für fremdsprachige Kinder und Jugendliche (Gyger, 2000).

wanderungsland verlangsamen kann. Es zeigte sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei der Einschulung Erstsprachkompetenzen mitbringen, die mit jenen deutschsprachiger Kinder vergleichbar sind (Reich und Roth, 2002: 36). Ab Schuleintritt ändert sich die Situation jedoch stark: Während die einsprachigen deutschen Kinder auf ihrer Erstsprache aufbauend komplexere Sprachstrukturen entwickeln, verlangsamt sich bei fremdsprachigen Kindern die Entwicklung ihrer Erstsprache; die Schulsprache wird auch für sie zur dominanten Sprache. Dadurch gleichen sich ihre Kompetenzen in der Zweitsprache mit der Zeit denen der anderen Kinder an, wobei sie das Niveau der anderen meistens nicht erreichen. Dieser Umstand lässt sich in Bezug auf den Wortschatz (Karasu, 1995) wie auch auf die allgemeine Sprachkompetenz feststellen (Reich, 2000).

Zum selben Schluss kommt auch Caprez-Kropfak (2010), die in einer vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Studie den Einfluss des HSK-Unterrichts auf die Sprachentwicklung bei türkisch und albanisch sprechenden Kindern erforscht hat. Die Autorin stellt anhand ihrer Längsschnittuntersuchung fest, dass «unter Berücksichtigung des individuellen (Motivation) und familiären Hintergrunds (elterliche Unterstützung) der Besuch des HSK-Unterrichts einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Erstsprache ausübt» (Caprez-Kropfak, 2011: 11). Die den HSK-Unterricht besuchenden Kinder beherrschen die albanische bzw. die türkische Standardsprache (insbesondere deren Semantik und Grammatik) bedeutend besser als die anderen. Sie zeigen zudem eine signifikant höhere intrinsische Motivation für das Erlernen der Erstsprache (Caprez-Kropfak und Selimi,

2006; Caprez-Kropfak, 2010: 237). In Bezug auf die Zweitsprache stellt die Autorin fest, dass die Kinder, die den HSK-Unterricht besuchen, zwar zu beiden Erhebungszeitpunkten bessere Resultate erzielten, dass dies aber nicht ausschliesslich mit dem Besuch des HSK-Unterrichts erklärt werden kann. Für die beim zweiten Erhebungszeitpunkt erbrachte Leistung ist in erster Linie auch die beim ersten Erhebungszeitpunkt erbrachte Leistung bedeutsam (Caprez-Kropfak, 2011: 11). Auch Caprez-Kropfak spricht sich aufgrund der Resultate ihrer Studie für die Anerkennung des HSK-Unterrichts als Teil des öffentlichen Bildungswesens aus. Ihrer Meinung nach muss der HSK-Unterricht besser in das Schulsystem integriert werden. Zudem sollte er transparenter und professioneller gestaltet sein (Caprez-Kropfak, 2010: 233 f.).³⁴

Eine dritte Studie zum Thema HSK-Unterricht wurde im Rahmen des nationalen Forschungsprogrammes NFP 56 «Sprachenvielfalt und Sprachenkompetenz in der Schweiz» durchgeführt (Moser et al., 2008). Die Autoren haben in einer Längsschnittstudie die Sprachentwicklung von zweisprachigen Kindergartenkindern mit und ohne Besuch des HSK-Unterrichts in vier Schulkreisen der Stadt Zürich erforscht. Der HSK-Unterricht bestand aus zwei Wochenlektionen Förderung in der Erstsprache. Die Forscher stellten fest, dass die Erstsprachförderung positive Effekte auf die Entwicklung der Sprachenkompetenz in der Erstsprache sowie auf die Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten und auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder zeigte. Hingegen wurde in Bezug auf die Kompetenzen in der Schulsprache (Deutsch) kein Einfluss festgestellt; aber das Interesse für diese Sprache schien

34 **Im Rahmen ihrer Studie hat Caprez-Kropfak (2010) auch Interviews von HSK-Lehrpersonen für Albanisch ausgewertet. Diese finden die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit unzureichend. Die fehlende Integration des HSK-Unterrichts in die reguläre Schulzeit verhindere den regelmässigen Kontakt mit den Lehrpersonen der öffentlichen Schule (ein ähnliches Resultat weist die Studie von Steiner (2010) für den Kanton Freiburg auf: Mehr als 95% der Lehrpersonen der öffentlichen Schule haben praktisch keinen Kontakt mit den HSK-Lehrpersonen). Zudem finden HSK-Lehrpersonen den Umgang mit den heterogenen HSK-Klassen schwierig und die Lohnunterschiede unter den HSK-Trägerschaften zu gross (die albanischen HSK-Lehrpersonen unterrichten teilweise unentgeltlich). Ein letzter von der Lehrerschaft angemerkter Punkt ist, dass sie ihre Zukunftsperspektiven nicht besonders positiv einschätzten (Caprez-Kropfak, 2010). Die Regelschullehrpersonen und die HSK-Lehrpersonen haben sehr unterschiedliche Visionen der Zusammenarbeit; dies führt gemäss Steiner (2010) dazu, dass die Schülerinnen und Schüler zu Vermittlern zwischen den Lehrpersonen werden müssten.**

positiv beeinflusst zu werden (ebd.: 37 f.). Die Forschergruppe hielt abschliessend fest: «Damit der bilinguale Sprachunterricht zu einem Mehrwert für beide Sprachen führen kann, wäre deshalb eine koordinierte Förderung von längerer Dauer notwendig.» (Ebd.: 39.) Das heutige Modell sei für die Verbesserung der Bildungschancen von Migrantenkinder «nahezu bedeutungslos» (ebd.: 40).

Die Resultate sind zusammenfassend gesehen nicht besonders aussagekräftig. Zwar lässt sich feststellen, dass sich die Erstsprachförderung, wie sie in der Schweiz im Rahmen des HSK-Unterrichts üblich ist, positiv auf die Kompetenzen in der Erstsprache auswirkt, doch alle darüber hinausgehenden Aussagen scheinen nicht eindeutig belegt. In den drei in der Schweiz durchgeführten Studien wird der mässige Erfolg der Erstsprachförderung im Hinblick auf das Erlernen (Transfer) der Lokalsprache – der Erfolg im Bereich der Erstsprachkompetenzen ist unbestritten – mit der schwachen institutionellen Einbindung des HSK-Unterrichts in die Regelschule begründet. Aus diesem Grund wird dessen Besserstellung gefordert. Diese würde sich, wenn von spezifischen didaktischen Methoden begleitet (Cathomas und Carigiet, 2006), positiv auf den Bildungserfolg der Kinder mit Migrationshintergrund auswirken. Mit Blick auf die Studien aus den Vereinigten Staaten ist diese Folgerung zulässig. Die Resultate können aber auch zu anderen Schlüssen führen.

Esser (2006; 2011)³⁵ fasst die Resultate der deutschen Studien³⁶, die den Schweizer Untersuchungen nicht unähnlich sind, zusammen und kommt zu folgendem Schluss: Die empirische Forschung belege nicht, dass die institutionelle Förderung

der Erstsprachen zu einer Verbesserung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen würde. Ein Zusammenhang zwischen der Förderung der Erstsprache und dem Zuwachs an Sprachkompetenzen, die sich nicht auf die Erstsprache beziehen, sei in keiner Weise nachgewiesen worden. Darum sei ein Zuwachs an Kompetenzen allenfalls auf das Erlernen mehrerer Sprachen und nicht auf die Erstsprachförderung zurückzuführen (siehe Fussnote 31). Zudem widerspricht er dem Argument, die Schule sei einem längst vergangenen Ideal der Nationalisierung verpflichtet (siehe Kapitel 3.4) und meint, den Schwerpunkt der schulischen Förderung auf das Erlernen der Sprache des Einwanderungslandes zu legen, sei der beste Weg, um die Chancengleichheit und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu bewerkstelligen. Dass diese Schwerpunktsetzung «lange überholten Homogenitätsphantasien nationalistischer Ideologien» entspringe (Esser, 2011: 52), reicht Essers Meinung nach nicht aus, um sie zu disqualifizieren. Der Autor (ebd.) zeigt anhand deutscher Studien auf (u.a. Schipolowski und Böhme, 2010; Knigge und Leucht, 2010), dass in den Bundesländern mit einer weniger «minoritätsorientierten bildungs- und migrationspolitischen Ausrichtung» (etwa Bayern oder Baden-Württemberg), wo die Erstsprachförderung weniger institutionalisiert ist, Kinder mit Migrationshintergrund ein höheres Leistungsniveau aufweisen als beispielsweise in den politisch eher an Minoritäten orientierten Stadtstaaten Berlin oder Hamburg. Aus diesem Grund, so der Autor, müsste das Bildungssystem in erster Linie Kompetenzen in der Sprache des Einwanderungslandes und in zweiter Linie, um die transnationale Verständigung zu

35 **Kritische Stimmen zur Erstsprachförderung lassen sich in der Schweizer Forschung nicht finden. Dies hängt eventuell damit zusammen, dass hierzulande momentan wenige fordern, den HSK-Unterricht in die Schule zu integrieren. Anders ist die Lage in Deutschland, wo das Angebot in manchen Bundesländern von staatlicher Stelle übernommen wurde. Dadurch wurde die akademische Kritik lauter, auf die in diesem Teil rekurriert wird. Es muss aber beachtet werden, dass die deutschen Autoren sich auf die deutsche Diskussion beziehen. Esser spricht sich beispielsweise nicht gegen einen Herkunftssprachenunterricht aus, wie er in der Schweiz organisiert wird. Er ist aber gegen eine stärkere Einbindung des Modells in die Strukturen des öffentlichen Schulsystems.**

36 **Auf eine Darstellung der Resultate aus Deutschland wird hier verzichtet. Eine detaillierte Aufarbeitung dieser Studien findet sich bei Reich und Roth (2006). Einige deutsche Studien werden zudem im erwähnten Artikel von Esser (2011) diskutiert.**

gewährleisten, eine *lingua franca* (ebd.) vermitteln. Nur so, und mit einer gleichzeitigen Unterstützung der ethnisch gemischten Frühförderung, könne mehr Chancengleichheit für Kinder mit Migrationshintergrund erreicht werden (ebd.). Ähnliche Positionen wie Esser vertreten auch Hopf (2005), Söhn (2005) und Bade et al. (2006) sowie Limbird und Stanat (2006), die alle die Wichtigkeit der Förderung der Schulsprache unterstreichen und der Erstsprachförderung angesichts des fehlenden Wirksamkeitsbelegs eine untergeordnete Rolle bei der Verbesserung des Schulerfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund zuschreiben.

Im deutschen Sprachraum wird eine weitere Dimension der Erstsprachförderung weniger diskutiert, nämlich deren Bedeutung für das Selbstwertgefühl, das Wohlbefinden und die Identität einer Person. Befunde aus den Vereinigten Staaten weisen darauf hin, dass sich Menschen mit einer zweisprachigen Sozialisation, sofern beiden Sprachen ein ähnlicher Stellenwert beigemessen wird, besser in der Aufnahmegesellschaft zurechtfinden (Portes und Rumbaut, 2001). Umgekehrt kann auch eine gefühlte Diskriminierung in Schule und Gesellschaft zu schlechteren Bildungsergebnissen führen (Vedder et al., 2006). Weitere Studien weisen auf die Wichtigkeit dieser emotionalen Komponente für das Sprachenlernen hin. Mehrmals wurde festgestellt, dass die für das Sprachenlernen notwendige Motivation massgeblich vom sozialen Status einer Sprache und von der gesellschaftlichen Sicht auf die Mitglieder einer Sprachgruppe abhängt (u.a. Lambert, 1976; Tucker, 1977; Patten, 2001: 697; Cenoz, 2002; Della Chiesa, 2010: 12 ff.). Dieser Zusammenhang lässt sich damit erklären, dass Menschen, die sich mit ihrer Sprache und Sprachgruppe identifizieren, stolz auf ihre Sprache sein wollen und teilweise ihr Selbstverständnis damit begründen (May, 2001). Es kann angenommen werden, dass durch die staatliche Unterstützung der Erstsprachförderung und damit durch die Vermittlung des Werts der Erstsprachen auch die Selbstkonzepte fremdsprachiger Kinder gestärkt werden können und ihnen dadurch bei der Herausbildung einer positiven bi- oder multikulturellen Identität geholfen werden kann. Zudem kann die Schule

dazu beitragen, in der gesamten Bevölkerung eine wertschätzende Haltung gegenüber anderen Kulturen aufzubauen (Luginbühl, 2003).

3.2 Rechtliche und politikwissenschaftliche Perspektive

Die Möglichkeit von Kindern, im schulischen Unterricht ihre Herkunftssprache zu benutzen und weiterzuentwickeln, wurde auch aus dem Blickwinkel der Sprachenrechte analysiert. Dabei muss beachtet werden, dass es – ausser in der Schweiz für «angestammte sprachliche Minderheiten» (BV 1999, Art. 70 Abs. 2) – kein Recht auf Herkunftssprache im Sinne eines einklagbaren Rechts gibt (Limbach, 2011: 7). Daher vermischte sich die Diskussion um die Möglichkeiten des Erwerbs der Herkunftssprachen mit jener zu den Sprachen- und Minderheitenrechten sowie zum Minderheitenschutz. Ausgangspunkt der Autoren ist die Feststellung, dass durch Sprache Ungleichheiten hergestellt und legitimiert werden. Aufgrund der starken Verbindung zwischen Nationen und ihren jeweiligen Sprachen (Schneider, 2005: 26 f.) und der damit legitimierten sehr aggressiven Sprachenpolitik der Staaten – wobei beachtet werden muss, dass kein Staat im Sprachenbereich eine neutrale Haltung gegenüber Sprachen einnehmen kann (Kymlicka, 1995: 110 f.; Patten, 2001: 693 f.; De Schutter, 2007: 5 f.) – hat sich im Lauf der Zeit eine klare Sprachenhierarchie herausgebildet. Das heisst, der potenzielle Erfolg einer Person und ihre Möglichkeit, an der Verteilung der Ressourcen zu partizipieren, wird massgeblich dadurch beeinflusst, in welcher Sprache sie sozialisiert wurde (Cummins, 2001: 439 f.; Schneider, 2005: 17; Skutnabb-Kangas und Phillipson, 1994: 5; Esser, 2011: 50; siehe auch Van Parjis, 2011). Oder anders gesagt: Ähnlich wie Währungen haben Sprachen auf der internationalen Bühne nicht alle denselben Wert.

Nachdem das Thema in diesem Forschungszweig lange vernachlässigt worden war, begannen sich ab Mitte der 1990er-Jahre Forscher der angewandten Sprachwissenschaften und der politi-

schen Philosophie verstärkt mit den rechtlichen Aspekten von Sprache(n) auseinanderzusetzen. Die Debatte ist grösstenteils normativer Art: Es geht um die Frage, welches die gerechte Haltung eines Staates in Bezug auf Sprache und Sprachenvielfalt sei (De Schutter, 2007: 1 f). In der juristischen Forschung wird hingegen vermehrt der Frage nachgegangen, welche Rechte in Bezug auf Sprachen sich aus den bislang gültigen rechtlichen Grundlagen ableiten lassen.

Entscheidende Faktoren für dieses neue Interesse sind nach Kymlicka und Patten (2003: 5 f.) u.a. verschiedene mit der Migration verbundene Entwicklungen:

- Erstens spielt der sogenannte «Transnationalismus» eine wichtige Rolle, also die neue Tendenz – beschleunigt insbesondere durch die Entwicklungen der Kommunikations- und Transporttechnologien in den letzten Jahrzehnten –, dass Migrantinnen und Migranten einen engeren Kontakt zu den Menschen in ihren Herkunftsstaaten aufrechterhalten. Dadurch haben sie weniger Anreize, sich zu assimilieren und ihre Herkunftssprache zugunsten der Lokalsprache zu vernachlässigen (siehe auch Grin, 1994: 33; Gogolin, 1994: 15; 2001: 3).
- Zweitens ist die Anzahl der Migrantinnen und Migranten in bestimmten Einwanderungsländern stark angestiegen.
- Drittens wurde die Assimilationsidee immer stärker kritisiert und die sogenannte multi- oder transkulturalistische Theorie gewann an Zustimmung (ebd.).

Diese Entwicklungen haben zu Reaktionen in den Einwanderungsstaaten geführt. So fühlen sich beispielsweise bestimmte Gruppen in ihrer Identität bedroht (siehe auch Terkessidis, 2010). Sie verlangen vom Staat, dass dieser sich stärker für das Primat der Lokalsprache einsetze. Beispiele solcher Bewegungen sind das English-Only Movement in den USA (Prujiner, 2001: 9 f.) oder

auch Gruppierungen, die Sprachtests bei Einbürgerungen verlangen (Achermann und Künzli, 2011: 94; Limbach, 2011: 9 ff.). Nach Kymlicka und Patten (2003: 6) stellt sich hier die Frage, inwieweit solche Bemühungen, den Wechsel von den Herkunftssprachen zur Lokalsprache zu erzwingen, einen Eingriff des Staates in die Persönlichkeitsrechte der Menschen darstellen (Milian-Massana, 2001). In diesem Kontext begannen sich Wissenschaftler zu fragen, ob und inwieweit auch nichtangestammte Individuen oder Gruppen die Möglichkeit erhalten sollten, Rechte in Bezug auf Sprache zu beanspruchen (Schneider, 2005: 17) und welche Sprachen von den Staaten anerkannt werden sollten (Patten, 2001).³⁷ Darin enthalten ist die Frage, ob Kinder die Möglichkeit erhalten müssten, ihre Herkunftssprache im Rahmen der öffentlichen Schule weiterzuentwickeln.

Aus den heute gültigen internationalen Deklarationen sei die Pflicht eines Staates, die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, nicht ableitbar, meint etwa Prujiner (2001: 13 f.). Auch aus den Menschenrechtsdeklarationen, welche die Möglichkeit der freien Persönlichkeitsentfaltung und den Respekt vor der eigenen Identität und Sprache fordern, könne nicht auf ein individuelles Recht eines Kindes auf Herkunftssprachenförderung geschlossen werden. Einziger Ausgangspunkt in der Frage der Herkunftssprachenförderung sei das Recht auf Bildung. Dieses würde aber nur implizieren, dass alle Kinder einen für sie verständlichen Unterricht erhalten müssten. Ob dies durch die Anpassung der Schulsprache an die Herkunftssprachen, durch die Förderung der Herkunftssprachen selbst oder durch die gezielte Förderung in der Unterrichtssprache geschehe, sei rechtlich aber nicht festgelegt. Aus den Erklärungen und Artikeln zum Schutz der Sprachminderheiten sei hingegen abzuleiten – mindestens solange nicht angegeben sei, dass es sich bei ihnen um Personen handle, die in einem bestimmten Zeitraum bzw. meist vor oder während der Schaffung der Nation eingewan-

37 Patten (2001: 692) definiert eine Sprache als «staatlich anerkannt», wenn man damit Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen hat oder öffentliche Geschäfte in dieser Sprache führen kann.

dert seien³⁸ –, dass Eltern und Organisationen die Möglichkeit erhalten müssten, ihre Sprache weiterzugeben.³⁹ Der Staat kann ihnen dabei helfen, er ist aber nicht dazu verpflichtet, ausser er unterzieht sich dieser Verpflichtung freiwillig wie beispielsweise Schweden (Allemann-Ghionda et al., 2010: 8).

Die Diskussion darüber, ob die heutige Rechtsprechung in Bezug auf Sprachen gerecht sei, wird in normativ ausgerichteten theoretischen Diskussionen erforscht. Die Positionen unterscheiden sich insbesondere in der Frage, ob Sprache ein zu schützendes Identitätsmerkmal oder einfach nur ein Kommunikationsinstrument sei (De Schutter, 2007: 4 ff.). Autoren, die die erste Position vertreten, sind der Meinung, dass Sprache für die Herausbildung der eigenen Identität bedeutend sei und daher geschützt werden müsse (De Schutter, 2007: 8 f.). Eine positive Identitätsbildung wird jedoch durch die Hierarchisierung der Sprachen verhindert. Darum plädieren die einen Autoren für die staatliche Anerkennung aller in einem Land gesprochenen Sprachen (Patten, 2001: 696), andere sprechen sich dafür aus, dass der Staat das gleichzeitige Erlernen der eigenen Erstsprache und einer Amtssprache des Landes garantieren soll (Skutnabb-Kangas und Phillipson, 1994: 2). Eine staatliche Anerkennung würde gemäss Patten (2001: 692 ff.) dem Modell der *multilingual recognition* entsprechen, das auf einer liberalen Idee der Gleichheit der Anerkennung beruht, während die aktive Verbreitung der Sprachen dem Modell der *language maintenance* zuzuordnen wäre, bei dem der Staat nicht nur für die Gleichheit der Voraussetzungen, sondern auch für den Erhalt der

Sprachen verantwortlich gemacht wird. Weniger zahlreich sind Theoretiker, welche die Sprache nur als Konvention zur Ermöglichung der Kommunikation betrachten. Ein Beispiel ist Barry, der die Meinung vertritt, Sprache müsse einzig dem Erreichen aussersprachlicher Ziele dienen, und wenn die Sprachenvielfalt dies verhindere, müsse man ihr entgegenwirken (Barry, 2001: 228). Aus dieser Sicht gilt es eher zu verhindern, dass die Einwanderungsstaaten die Vermittlung der Herkunftssprachen und der Minderheitssprachen im Allgemeinen übernehmen. Barry spricht sich auch explizit gegen die Vermittlung der Minderheitensprachen (in seinem Falle die walisische Sprache) in der Schule aus (ebd.: 106 f.). Patten (2001) nennt das staatliche Modell, das sich aus einer solchen Haltung gegenüber Sprachen ergibt, *language rationalization*. Es stellt Gerechtigkeit entlang nichtsprachlicher Kriterien in den Vordergrund.

Aus einer rechtlich-gesellschaftlichen Perspektive konstituiert sich die Legitimierung des Schutzes der Sprachen von Minderheiten und Migrantinnen und Migranten folglich anders als aus Sicht der Lerntheorie. Gemäss Grin (1998: 33) entsprechen die rechtlichen Argumente zwei Motiven: Fairness und Diversität. Obwohl in beiden Fällen auch nutzenorientiert argumentiert werden kann – beispielsweise dass der Erhalt der Sprachendiversität einer grösseren und qualitativ höheren Kulturproduktion dient, oder dass die Anerkennung der Sprachen die Motivation fördert, sie zu lernen –, handelt es sich grundsätzlich um normative Argumente: Man möchte eine faire und vielfältige Gesellschaft. Aus recht-

38 Die Sprachenrechte für Minderheiten beziehen sich oft nur auf angestammte Minderheiten und nicht auf Migrantinnen und Migranten. So wird bei der Definition des Begriffs «minority language» in Artikel 1 des «European Charter for Regional or Minority Languages» vom 5. November 1992 vermerkt: «[...] does not include either dialects of the official language(s) of the State or the languages of migrants; [...]» Internet: conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/148.htm (Stand 24.7.2013). Der Unterscheidung zwischen den Rechten nationaler und immigrierter Minderheiten wird in der Literatur grosse Bedeutung geschenkt (Grin, 1994; Kymlicka, 2001; Kymlicka und Patten, 2003: 13).

39 So wird etwa in der «Universal Declaration of Linguistic Rights» der UNESCO vom 9. Juni 1996 deklariert (Art. 4 Abs. 1): «This Declaration considers that persons who move to and settle in the territory of another language community have the right and the duty to maintain an attitude of integration towards this community. This term is understood to mean an additional socialization of such persons in such a way that they may preserve their original cultural characteristics [...]» (Hervorhebung der Autorin.) Internet: www.unesco.org/most/lnngo11.htm (Stand 3.7.2013).

licher Sicht sind Sprachenrechte und die Herkunftssprachenförderung folglich nicht in erster Linie aufgrund eines zu erwartenden Nutzens – etwa bessere kognitive Leistungen, bessere Bildungschancen oder ökonomische Vorteile – zu rechtfertigen, vielmehr sind sie Selbstzweck. Diese Ansicht wird unterstützt durch die Meinung, Sprachenrechte seien Menschenrechte, also nicht zu hinterfragende Grundrechte (Skutnabb-Kangas und Phillipson, 1994: 1 f.; Scheider, 2005: 41).

3.3 Ökonomische Perspektive

Aus ökonomischer Perspektive kann in Bezug auf das Thema Herkunftssprachen insbesondere zwei Fragen nachgegangen werden: Welchen Nutzen bringt das Erlernen und Beherrschen der eigenen Herkunftssprache dem Individuum? Welchen Nutzen kann es der Gesellschaft bringen, die Herkunftssprachen ihrer Mitbürgerinnen und Mitbürger mit Migrationshintergrund zu fördern? Die Art und Weise, wie die Fragen formuliert sind, suggeriert schon, dass aus einer strikt ökonomischen Perspektive – im Gegensatz etwa zu einer rechtlichen Argumentation – die Förderung der Herkunftssprachen nur durch ihren Nutzen gerechtfertigt wird: Sie soll bloss dann erfolgen, wenn sie der Anhebung der Wohlfahrt der Individuen oder der Gesellschaft dient (Grin, 1998: 34). Da die Situation unter diesem Gesichtspunkt je nach gesellschaftlicher und ökonomischer Struktur eines Staates sehr unterschiedlich sein kann, wird in der Folge ausschliesslich der schweizerische Forschungsstand aufgearbeitet, bei den Schlussfolgerungen wird zudem auf einen deutschen Autor rekurriert.

Studien über die individuellen ökonomischen Vorteile, die sich aus guten Kenntnissen in der Herkunftssprache ergeben, fokussieren auf die Erforschung der Arbeitsmarktstrukturen. Einem Individuum kann das Beherrschen der Herkunftssprache aus ökonomischer Sicht nur nützen, wenn diese Kompetenz von der Arbeitswelt als berufliche Qualifikationen wahrgenommen wird.⁴⁰ Diese Wahrnehmung scheint unter Schweizer Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern zu fehlen (Egger, 2003: 26). Dieser Umstand wird dadurch verstärkt, dass die Qualifikationen in der Herkunftssprache oft ungenügend dokumentiert sind oder als ungenügend dokumentiert wahrgenommen werden. Die Arbeitgeber haben beim Einschätzen der Herkunftssprachenkompetenzen im Vergleich zu den traditionellen Schulfächern mehr Mühe (ebd.).

Inwieweit sich profunde Kompetenzen in der Herkunftssprache auf dem schweizerischen Arbeitsmarkt auszahlen, haben auch Grin et al. (2003) im Rahmen des Nationalfondsprojekts 39 «Migration und interkulturelle Beziehungen» untersucht. Die Studie, in der erwerbstätige Personen türkischer und italienischer Herkunft in den Kantonen Genf, Waadt und Neuenburg befragt wurden, kommt zum Schluss, dass die Kompetenzen in der Herkunftssprache die Wahl der Arbeit und die berufliche Laufbahn beeinflussen können (siehe auch Haug und Pichler, 1999 sowie Terkesidis, 2010). Die Autoren konnten zwischen den Kompetenzen in der Herkunftssprache, deren Gebrauch am Arbeitsplatz und am durchschnittlichen Einkommen einer Person einen positiven Zusammenhang aufzeigen. Allerdings konnte kein direkter Zusammenhang zwischen den Kompetenzen in der Herkunftssprache und dem Einkommen gefunden werden. Die Autoren leiten daraus

40 Aus Sicht der Bildungswissenschaftler sind es aber nicht nur die Gesellschaft und der Arbeitsmarkt, die für den «Marktwert» einer Sprache bestimmend sind. Ihrer Meinung nach (siehe beispielsweise Gogolin, 2001: 2) kann die Schule durch die Aufnahme einer Sprache in den Fremdsprachenkanon oder in den allgemeinen Unterricht diese in Gesellschaft und Arbeitswelt legitimieren und somit ihren Marktwert und ihren ökonomischen Nutzen steigern. Erstens kann nämlich oft nur die Schule den Zugang zur Schriftlichkeit einer Sprache sichern. Die damit zusammenhängenden Kompetenzen sind für den beruflichen Erfolg besonders wichtig (Gogolin und Oeter, 2011: 42). Zweitens kann die Schule durch das Ausweisen der Qualifikationen in den Herkunftssprachen die Arbeitgeber bei der Selektion unterstützen und den Sprachen einen eigenen Wert geben (Grin et al., 2003). Und drittens kann versucht werden, durch die Wertschätzung der Herkunftssprachen in der Schule, die Einstellungen der Gesellschaft zu verändern (Schneider, 2005).

ab, dass die Herkunftssprache in bestimmten Nischen durchaus einen Marktwert besitzt und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern Vorteile bringen kann. Ob dies der Fall ist, hängt insbesondere von der Grösse der anstellenden Firma, deren Kontakten und Ablegern sowie von ihren Handelsverträgen mit dem Ausland ab. Nach Haymoz (1998: 43) spielt auch die Verbreitung einer Sprachgruppe in der Schweiz und die Frage, ob diese für eine Firma einen Absatzmarkt darstellt, eine entscheidende Rolle für die Haltung der Arbeitgebenden.

Aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse muss man davon ausgehen, dass das Mass der Wertschätzung der einzelnen Herkunftssprachen stark vom gesellschaftlichen Status der Personen mit Migrationshintergrund abhängt. Aus einer 2012 erschienenen Studie der Universität Basel resultiert, dass Hochqualifizierte mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation auf dem Schweizer Arbeitsmarkt stark benachteiligt werden (Aratnam, 2012). Dies hat verschiedene Gründe, etwa die Nichtanerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen oder Diskriminierungen beim Bewerbungsverfahren. Dazu kommt, dass die Voraussetzungen für eine Anstellung beim Staat (insbesondere die geforderten Kenntnisse zweier Amtssprachen) für fremdsprachige Menschen in der Schweiz eine grosse Hürde darstellen (Achermann und Künzli, 2011: 104). Zudem haben Personen mit Migrationshintergrund überraschenderweise gerade im Berufsfeld Soziales Mühe, eine Arbeit zu finden. Die Auswertung von Interviews hat gezeigt, dass der Grund dafür der sogenannte *Ingroup-Favoritismus* sein könnte: Da die Klientel von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern oft fremdsprachige Personen sind, haben im Sozialbereich tätige Berufsleute Schwierigkeiten damit, Personen mit Migrationshintergrund als gleichberechtigte Arbeitskollegen zu akzeptieren (Aratnam, 2012). Somit zeigt sich, dass Personen mit Migrations-

hintergrund sogar in Bereichen, in denen Kenntnisse in den Herkunftssprachen für die Arbeit eigentlich sehr hilfreich wären, trotz Vorhandensein eben dieser Kenntnisse keinen Vorteil haben. Diese Feststellung gilt übrigens sowohl für den sozialen als auch für den pädagogischen Bereich. Obwohl die Präsenz von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund angesichts der sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Schülerpopulation ein grosser Vorteil sein könnte, sind Personen mit Migrationshintergrund in den pädagogischen Studiengängen und in Schulkollegien immer noch untervertreten (Vögeli-Mantovani, 2010: 18). Zudem werden Qualifikationen wie Kompetenzen in Herkunftssprachen bei der Anstellung an Schulen nicht verlangt (Terkessidis, 2010: 70) und nach der Anstellung auch nicht gefördert (Limbach, 2011: 8). Die Eidgenössische Kommission gegen Rassismus, welche die Studie von Aratnam (2012) in Auftrag gab, empfiehlt aufgrund der Resultate u.a., im Rahmen einer Sensibilisierungskampagne des Bundes die Öffentlichkeit davon zu überzeugen, dass sprachliche Vielfalt ein Potenzial und kein Defizit ist (EKR und Aratnam, 2012: 6).

In Bezug auf die gesellschaftlichen Vorteile der Herkunftssprachenförderung ist die Studie von Grin und Vaillancourt (2001) zu nennen. Die Autoren analysieren den Wert der Herkunftssprachen, indem sie die verschiedenen Einführungsmodi der Migranten im Einwanderungsland miteinander vergleichen. Drei Szenarien werden einander gegenübergestellt: Die Migrantinnen und Migranten assimilieren sich (und verlieren ihre Herkunftssprache und -kultur), sie integrieren sich (und erhalten beide Sprachen und Kulturen) oder sie behalten ihre Sprache und versuchen, so wenig wie möglich vom neuen Land aufzunehmen (was die Autoren Multikulturalismus nennen; ebd.). Nach den Analysen der Autoren zählt sich aus ökonomischer Sicht (Verteilung der Güter, Arbeitsmarktsituation usw.) für die Gesellschaft der mittlere Modus am meisten aus.⁴¹

41 Manche Autoren fragen sich auch, welche Verluste durch die schulische Nichtförderung vorhandener Fähigkeiten der Kinder entstehen können. Geht man davon aus, dass sich eine fehlende Erstsprachförderung auf den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund auswirkt, können die Verluste beträchtlich sein. Gogolin (2001) spricht gar von einer «Kapitalvernichtung» durch den offiziellen Umgang mit Sprachen. In einem

Zusammenfassend scheinen die Resultate der Studien zum ökonomischen Nutzen der Herkunftssprachenförderung einander widersprechende Tendenzen aufzuzeigen. Der Umstand, dass sich die Wirtschaft immer weniger nur am innerstaatlichen Markt orientiert, scheint nicht kausal dazu zu führen, dass sich Kenntnisse in einer Herkunftssprache für die Individuen auszahlen. Ob dies der Fall ist oder nicht, hängt grösstenteils von den Zielsetzungen der Arbeitgeber ab, was zu einer Hierarchisierung des Werts der Sprachenkenntnisse führt. Wer Kompetenzen in den Sprachen grosser Absatzmärkte mitbringt, kann sich dadurch einen Vorteil erschaffen. Oft wird der potenzielle Vorteil, der sich durch Herkunftssprachenkenntnisse ergibt, durch die negative Besetzung des Migrationshintergrunds kompensiert. Dadurch wird Personen mit Migrationshintergrund – trotz zusätzlicher Kompetenzen in ihren Herkunftssprachen – der Zugang zum Arbeitsmarkt und das Führen von Lohnverhandlungen erschwert. Dies ist sogar in jenen Bereichen der Fall, in denen die Herkunftssprachen durchaus von Nutzen sein könnten (Sozialarbeit, Schule). Aus diesem Grunde spricht sich beispielsweise Esser (2011: 50 f.) dafür aus, einen Schwerpunkt auf die Förderung der Schulsprache und einer *lingua franca* zu setzen. Nur diese Sprachen könnten den einzelnen Schülerinnen und Schülern einen ökonomischen Nutzen garantieren. Ein solches Vorgehen ist aus Sicht der erwähnten Forschung zu bedauern, da dem Erhalt der sprachlichen Vielfalt und der Förderung von Personen mit Migrationshintergrund aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive – obwohl diese Einschätzungen mit Vorsicht behandelt werden müssen (es handelt sich stets um hypothetische Szenarien, die zudem noch sehr wenig erforscht wurden) – ein ökonomischer Nutzen

zugesprochen wird. Jedoch müsste auch die Effizienz Beachtung finden, also das Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen: Wenn es sich als ungünstig erweist, lohnt sich aus rein ökonomischer Perspektive die Förderung der Herkunftssprachen nicht. Eine solche Kosten-Nutzen-Bilanz wird von Befürwortern der Herkunftssprachenförderung wie auch von eher kritischen Autoren verlangt, sie liegt aber bislang nicht vor (Esser, 2011: 50; Gogolin und Oeter, 2011: 18 f.).

3.4 Historische Perspektive

Aus historischer Perspektive wurde erforscht, welche Sprachen wann in das offizielle Curriculum der Schule aufgenommen wurden, aber auch warum und wie diese Selektion zustande kam. In Bezug auf den Unterricht in den Herkunftssprachen geht es dabei um die Frage, warum diese sehr spät oder gar nicht in das schulische Curriculum eingeschlossen wurden.

Man geht in dieser Frage davon aus, dass sich die Schule in Funktion bestimmter politischer Ziele der Gesellschaft entwickelt und entsprechend angepasst wird. Diese Anpassung ist aber nicht linear und hängt von verschiedenen Faktoren ab (Tyack und Tobin, 1994). Während in der Vergangenheit die Schaffung einer einheitlichen Nation das vorrangige Ziel war, stehen heute andere Bestrebungen wie die Verbesserung der Chancengleichheit, die Erreichung einer guten Stellung im internationalen Bildungswettbewerb oder die Integration aller Teile der Gesellschaft im Vordergrund.

Historische Forschungen zeigen, dass die Struktur der modernen Schulsysteme und ihre Inhalte

Interview mit der «Neuen Zürcher Zeitung am Sonntag» (Artikel vom 13. Juni 2010) behauptet beispielsweise der internationale Leiter der PISA-Erhebungen der OECD, Andreas Schleicher, wenn man die leistungsschwächsten Schüler vom Niveau eins mindestens auf das Niveau zwei (das zweit schlechteste Niveau) der PISA-Skala brächte, würde man einen Ertrag gewinnen, der «dem Dreifachen des heutigen Bruttoinlandsproduktes entspricht». Die Aussage scheint ein wenig plakativ, doch auch ohne die Annahme, die Erstsprachförderung würde sich positiv auf die Schulleistungen auswirken, kann in Bezug auf die Studien, die einen Rückgang der Erstsprachkompetenzen fremdsprachiger Kinder während der Schulzeit im Ankunftsland nachweisen, von einem – schwierig quantifizierbaren – ökonomischen Verlust für die Gesellschaft gesprochen werden (beispielsweise Gogolin, 2001).

eng mit dem Prozess der Nationalstaatenbildung zusammenhängen (Green, 1990; Osterwalder, 2008), so auch der Sprachenunterricht an öffentlichen Schulen. Die bekannteste Untersuchung zu diesem Thema ist die Arbeit von Gogolin (1994). Die Autorin vertritt die These, dass «das nationalstaatlich verfasste deutsche Bildungswesen im Zuge seiner Entwicklung im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete» (Gogolin, 1994: 3). Dies begründet sie in Anlehnung an den sich gleichzeitig mit dem Aufbau des staatlichen deutschen Schulwesens entwickelten monolingualen Habitus der Lehrerschaft und damit, dass das Schulwesen ganz in den Dienst der Deutschen Nation gestellt wurde. Das Selbstverständnis als Nation wurde dabei mit der deutschen Sprache gleichgesetzt und die Teilnahme am gesellschaftlichen Wissen an die «perfekte» Beherrschung dieser Sprache geknüpft. Aus diesem Grund wurden die Sprachen der Antike in der Schule immer mehr verdrängt und die deutsche Sprache erhielt eine Vormachtstellung (ebd.: 41 ff.). Gleichzeitig wurde sie zur Schulsprache und zum Mittel, mit dem das schulische Wissen weitergegeben wurde.⁴²

Die These mehrerer Autoren (Gogolin, 1994; Terkessidis, 2010) lautet, dass sich Migration und Mehrsprachigkeit durch die zunehmende Mobilität zum Normalzustand entwickeln, was dazu führt, dass dem nationalstaatlichen Selbstverständnis des Bildungssystems zu verdankende Institutionen problematisch und dysfunktional werden.⁴³ Für den schulischen Erfolg wird die Beherrschung der Schulsprache vorausgesetzt und durchschnittliche Sprachkompetenzen der «normalen» autochthonen, einsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler gelten als Massstab für sämtliche Kinder (Gogolin, 1994: 24 f.; Reich und Roth, 2002: 36). Damit wird einerseits die sprachliche Vielfalt ignoriert, andererseits eine bedeutende Hürde für den Erfolg der Kinder geschaffen, die dieser Norm nicht entsprechen.

Aus Sicht der hier zitierten Autoren liegt es also an der Schule, ihre Struktur so zu verändern, dass fremdsprachige Schülerinnen und Schüler dieselben Chancen erhalten wie alle andern. Deshalb fordern sie, dass die Multikulturalität und die Mehrsprachigkeit eines Schulsystems als normale Tatsachen anerkannt werden (Gogolin, 2001). Es könne nicht Aufgabe der Schule sein,

42 Die Ergebnisse von Gogolin (1994) beziehen sich auf Deutschland, können aber auf die Schweiz übertragen werden. Auch hier sind Sprachen ein wichtiges Identitätsmerkmal. Obwohl die Schweiz vier Landessprachen hat, hat in der Schule je nach Gebiet eine andere Sprache Vorrang (Richter, 2005; Werlen, 2001). Der Gebrauch einer Sprache ist damit jeweils territorial begrenzt, was auch dazu führt, dass in der Forschung das Bild der mehrsprachigen Schweizer Bevölkerung in Bezug auf die Landessprachen stark umstritten ist (Kriesi et al., 1996; Werlen, 2001). Daraus ergibt sich, dass auch in den sogenannten mehrsprachigen Ländern Personen, welche die jeweilige Regionalsprache nicht beherrschen, mit «den gleichen Nachteilen wie überall sonst» zu rechnen haben (Esser, 2011: 51).

43 Bei der Feststellung dieser Dysfunktionalität spielt wahrscheinlich nicht nur die sprachliche Vielfalt der Schülerpopulation eine Rolle. Es müssen auch die sich seit dem 19. Jahrhundert veränderten Werthaltungen der Gesellschaft berücksichtigt werden. Der Umstand nämlich, dass die Schulsprache nicht der Erstsprache der meisten Schülerinnen und Schüler entspricht, ist an sich kein neues und auch kein territorial begrenztes Phänomen. In Europa war lange Zeit Latein die einzige Unterrichtssprache (wenn auch nur für bestimmte Eliten), in vielen ehemaligen Kolonialstaaten galt früher wie heute die Sprache der Kolonialmacht als Schulsprache (Reich und Roth, 2002: 37). Zudem ist die Mehrsprachigkeit kein neues Phänomen (Gogolin und Oeter, 2011: 31). In der Geschichte lassen sich verschiedene multinationale Reiche finden (beispielsweise das Osmanische Reich), die durchaus mit diesem Umstand umgehen konnten. So kam es auch, dass die Bevölkerung bei der Schaffung der modernen Nationalstaaten in verschiedenen Sprachen und Dialekten verkehrte (beispielsweise in Frankreich). Diese Vielfalt wurde durch die Festlegung einer National- und Schulsprache vereinheitlicht und die Dialekte wurden zum grossen Teil ausgelöscht (ebd.). Für die Beseitigung der sprachlichen Vielfalt im 19. Jahrhundert war die Schule als monolinguale Institution daher sehr funktional. Wie die im Abschnitt zur rechtlichen Perspektive dargelegten Erklärungen zum 20. Jahrhundert zeigen, wäre ein solches Vorgehen heute normativ und moralisch nicht akzeptabel (was nicht heisst, dass es nicht mehr proklamiert wird, siehe Skutnabb-Kangas und Phillipson, 1994).

meint beispielsweise Böckenförde, «Kindern den Eindruck einer geschlossenen Welt zu vermitteln, die es in Wirklichkeit nicht mehr gibt» (Böckenförde, 2001).

Wie die bisher aufgezeigten Entwicklungen zeigen, wurden verschiedene Versuche gestartet, um der von Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Mehrsprachigkeit in der Schule gerechter zu werden. Damit wurde die traditionelle Struktur der nationalen Bildungssysteme zum Teil bereits verändert. Die «monolinguale Schale» des Bildungssystems bekomme Risse, meint beispielsweise Allemann-Ghionda (2002: 430). Es gebe aber bereits neue Entwicklungen, welche die Förderung der Herkunftssprachen wieder aus der politischen Agenda verdrängen würden, darunter insbesondere der Anspruch, sich im internationalen Bildungswettbewerb zu behaupten. Um hier zu bestehen, scheint es wesentlich zu sein, in der Schule auf die international als wichtig erachteten Sprachkompetenzen zu setzen, etwa auf die englische Sprache, die den Zugang zu grossen Wissensbeständen ermöglicht. Diese Entwicklung schmälert wiederum den Wert anderer Sprachen (Marx und Meissner [2000], zitiert nach Meissner, 2001; Esser, 2011).

3.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend soll versucht werden, aus den verschiedenen Perspektiven eine Bilanz zu ziehen: Obwohl über den individuellen und gesellschaftlichen Nutzen der Mehrsprachigkeit mittlerweile Konsens besteht, ist der Nutzen der Förderung der Erstsprachen beziehungsweise der Herkunftssprachen aus pädagogischer und wirtschaftlicher Sicht umstritten. Bezüglich der Schweizer Situation deutet die Forschung zwar darauf hin, dass sich die Herkunftssprachenförderung in Form des HSK-Unterrichts positiv auf die Erstsprachkompetenzen und auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt, weitergehende Resultate (beispielsweise beim Vergleich verschiedener Modelle der Erstsprachförderung oder in Bezug auf den Kompetenzzuwachs in der Schulsprache) scheinen hingegen weniger gesichert. Somit ziehen die Experten unterschiedli-

che bildungspolitische Schlüsse aus dem Forschungsstand. Ein Teil der Autoren (Gogolin, Schader, Caprez-Krompàk) vertritt den Standpunkt, die nicht nachweisbaren positiven Auswirkungen auf Kompetenzen in anderen Bereichen als der Erstsprache und insbesondere auf den Schulerfolg lägen an der zu schwachen Institutionalisierung des Herkunftssprachenunterrichts. Andere finden diesen Schluss unzulässig und plädieren für eine stärkere Förderung der Schulsprache, da damit erwiesenermassen der Schulerfolg und somit die Chancengleichheit für Kinder mit Migrationshintergrund verbessert werden könnten. Ähnliches lässt sich über den wirtschaftlichen und sozialen Nutzen der Erstsprachförderung für Individuum und Gesellschaft feststellen. Ein Nutzen für das Individuum scheint angesichts der geringen Anzahl der durchgeführten Studien nur in bestimmten Nischen vorhanden zu sein, der gesellschaftliche Nutzen ist noch schwieriger zu quantifizieren. Studien, in denen versucht wird, diesen Nutzen zu quantifizieren und in einen Bezug zu den Kosten zu setzen, gibt es für die Schweiz bislang nicht. Sie wären sehr aufwändig und trotz allem immer hypothetischer Natur.

Aus dem dargestellten Forschungsstand lassen sich somit kaum politische Empfehlungen ableiten (Allemann-Ghionda et al., 2010: 9). Eine Folgerung scheint aber unbestritten: Da sich durch die Förderung der Erstsprachen die Kompetenzen in dieser Sprache nachweislich verbessern, sollte für Kinder die Möglichkeit bestehen, eine entsprechende Unterstützung zu bekommen. Diese Möglichkeit wird in der Schweiz durch den HSK-Unterricht sichergestellt. Die Politik muss beurteilen, inwieweit sich aus dem zusammengetragenen Wissen und aus der Rechtslage die Empfehlung ableiten lässt, die Schule müsse die Herkunftssprachenförderung übernehmen. Ob sich eine schulisch institutionalisierte Erstsprachförderung auf die Chancengleichheit in Schule und Arbeitsmarkt auswirken würde, scheint ungewiss. Zudem sind die meisten Juristen der Meinung, eine schulisch institutionalisierte Erstsprachförderung könne aufgrund des internationalen Rechts nicht eingefordert werden (obwohl es eine starke Bewegung für die Institutionalisierung der Sprachenrechte als Menschenrechte gibt und ob-

schon es in dieser Frage in den Staaten auch gegenteilige Rechtsurteile gab).

Ob die Herkunftssprachenförderung von der öffentlichen Schule verstärkt unterstützt oder gar übernommen wird, bleibt in absehbarer Zukunft eine mehrheitlich normativ zu beantwortende Frage. Ob man die Förderung der Herkunftssprachen sicherstellen möchte und somit auch unterstützend eingreifen wird, falls ein Angebot nicht mehr durch die Herkunftsstaaten organisiert werden kann, oder ob man gar das Angebot gänzlich in die Schule integriert, wie es in bestimmten Schulmodellen bereits heute geschieht, muss politisch diskutiert und entschieden werden. Oder um es in den Worten von Reich und Roth (2002:14) zu formulieren: «Die Schule ist der Ort der unmittelbarsten Konfrontation mit den sprachlichen Anforderungen der Gesellschaft.» Mehr Forschung in sämtlichen oben genannten Bereichen scheint notwendig, um für die politische Diskussion gesichertes Grundlagenwissen bereitstellen zu können.

ANHANG

A1: MUSTERVEREINBARUNG

Vereinbarung

Zwischen dem Erziehungsdepartement des Kantons (...), vertreten durch (...), und der Trägerschaft (...) für den (...) Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) (nachfolgend: Trägerschaft).

1. Ausgangslage

Die Trägerschaft ist als Verein / als (...) organisiert / untersteht der Botschaft / dem Konsulat des Staates (...). Sie bietet seit dem Jahr (...) HSK-Unterricht an. Zum jetzigen Zeitpunkt unterrichten (...) Lehrpersonen. (...) Schülerinnen und Schüler besuchen den Unterricht.

Die Trägerschaft ersucht mit Schreiben vom (...) um eine vereinbarte Zusammenarbeit.

Das Erziehungsdepartement hat die eingereichten Unterlagen überprüft und kommt zur Beurteilung, dass die Trägerschaft die Voraussetzungen für eine Zulassung erfüllt.

2. Zweck der Vereinbarung

Die Vereinbarung regelt die Rechte und Pflichten der Trägerschaften in der Zusammenarbeit mit dem Erziehungsdepartement des Kantons (...) und den öffentlichen Schulen.

3. Rechtliche Grundlagen

Kantonale Rechtsgrundlagen: Volksschulgesetz / Verordnung / Reglement / Empfehlung (Artikel ...)
Kommentar: Aufzuführen sind, soweit vorhanden, die spezifischen kantonalen Rechtsgrundlagen.

4. Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)

Im Unterricht erweitern Schülerinnen und Schüler die Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache und in ihrer Herkunftskultur. Der Unterricht umfasst (...) bis (...) Wochenlektionen. Der Besuch ist freiwillig. Aus sprachpädagogischen Gründen wird ein Besuch für zweisprachig aufwachsende Kinder empfohlen.

Optional: Für den HSK-Unterricht gelten die Richtziele des Rahmenlehrplans (...).

Die Vereinbarung gilt für den HSK-Unterricht, der im Kanton (...) auf den Stufen (...) zugelassen wird.

5. Leistungen

5.1. Leistungen der Trägerschaft

- Die Trägerschaft gewährleistet einen qualitativ guten Unterricht, der sich an den Zielvorstellungen und Lehrplänen der öffentlichen Schule sowie am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientiert; insbesondere beachtet sie die politische und konfessionelle Neutralität.
- Sie setzt qualifizierte Lehrpersonen ein, die ausreichende Kenntnisse in der Lokalsprache mitbringen, um mit den Lehrpersonen der öffentlichen Schulen kommunizieren zu können, und ernennt Leitungs- und/oder Koordinationspersonen, welche die lokalen Verhältnisse kennen, die eigenen Lehrpersonen beraten können und eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit dem Kanton und den Schulen gewährleisten.
- Sie ist als juristische Person gemäss Schweizer Recht demokratisch und nicht gewinnorientiert organisiert (z.B. als Verein oder Stiftung), sofern sie nicht durch einen Staat getragen wird.

Personelle und organisatorische Aspekte

- Die Trägerschaft ist zuständig für die Auswahl, die Anstellung und den Einsatz der Lehrpersonen für den (...) HSK-Unterricht. Sie ist zuständig für die Personalführung und die Aufsicht.
- Die Trägerschaft sorgt für die Organisation des HSK-Unterrichts (Klassenbildung, Räumlichkeiten, Unterrichtszeiten) in Absprache mit den lokalen Schulen.
- Die Trägerschaft garantiert, dass der Unterricht allen Kindern der entsprechenden Herkunftssprache offensteht.
Kommentar: Pro Sprachgruppe wird in der Regel nur eine einzige Trägerschaft zugelassen.
- *Optional:* Auf Anfrage und in gegenseitiger Vereinbarung erfüllen die Lehrpersonen zusätzlich zum Unterricht Aufträge zugunsten der öffentlichen Schulen, z.B. in den Bereichen Übersetzung, Vermittlung, Information von Eltern, Mitarbeit in Lernprojekten der Regelschule.

5.2. Leistungen des Erziehungsdepartements, der Gemeinden und der lokalen Schulen

- Sie fördern die Information der Schule und der Öffentlichkeit über die Bedeutung und den Nutzen des HSK-Unterrichts.
- Sie fördern den Besuch des HSK-Unterrichts ab der Vorschule bzw. dem Kindergarten und unterstützen die Trägerschaften bei der Information der Eltern und beim Anmeldewesen.
- Sie garantieren, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im HSK-Unterricht im kantonalen Schulzeugnis ausgewiesen werden (z.B. durch Noteneintrag) und fördern die Verwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) und des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) auch im Herkunftssprachenunterricht, u.a. durch eine entsprechende Weiterbildung der Lehrpersonen.
- Sie stellen wenn möglich im Rahmen der regulären Stundenplanzeiten und bei Bedarf auch an Wochenenden Schulräume für den Unterricht im Umfang von 2 bis 4 Wochenlektionen sowie eine Infrastruktur und Schulmaterial (Verbrauchsmaterial) kostenlos zur Verfügung.
- Sie fördern die Mitwirkung der Koordinations- und der Lehrpersonen für den HSK-Unterricht in den lokalen öffentlichen Schulen und deren Einbezug in Regelschulanlässe (z.B. Mitarbeit bei der Zusammenarbeit von Schule und Familie).

- Sie entschädigen Koordinationspersonen und Lehrpersonen der Trägerschaften für besondere Aufträge, welche über die Organisation und die Erteilung des Unterrichts hinausgehen.

5.3. Zusammenarbeit

- Information der Eltern über das Angebot: Einerseits informiert die Trägerschaft interessierte Eltern direkt, andererseits informiert das Erziehungsdepartement mit Informationsblättern, die in den Schulen verteilt werden, sowie über die kantonale Webseite (...).
- Anmeldewesen: Das Erziehungsdepartement sorgt jährlich dafür, dass Anmeldeformulare an alle Eltern von Kindern im Kindergarten / im dritten Schuljahr verteilt werden. Der Trägerschaft gibt Auskünfte und nimmt die Anmeldungen entgegen.
- Die Leistungsbeurteilung / die Note aus dem HSK-Unterricht wird ins kantonale Zeugnis eingetragen. Die Lehrpersonen der öffentlichen Schulen übertragen die Note, welche die Lehrpersonen des HSK-Unterrichts auf einem Attestformular festhalten.
- Die Parteien empfehlen den Lehrpersonen, den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern, die Kenntnisse in der Herkunftssprache im Europäischen Sprachenportfolio (ESP) zu dokumentieren.

6. Koordination und Kommunikation

- Auf Seiten des Erziehungsdepartements ist für die Koordination zuständig: (Institution, Person inkl. Adresse).
- *Optional:* Die Stelle berät die Trägerschaft in Fragen der Organisation und der Qualitätsentwicklung.
- Auf Seiten der Trägerschaft ist für die Koordination zuständig: (Institution, Person inkl. Adresse).
- Die Parteien verpflichten sich, einander alle wichtigen Informationen, die den HSK-Unterricht betreffen, rechtzeitig zu übermitteln.
- Allfällige Fragen und Probleme werden in erster Linie direkt zwischen einzelnen beteiligten Parteien (auf Ebene Schule, Gemeinde oder Kanton) geklärt.
- Bei Bedarf und auf Ersuchen jeder Partei werden Besprechungen durchgeführt (Leitung durch die Koordinationsstelle des Erziehungsdepartements).
Optional: Das Erziehungsdepartement führt zur Koordination des gesamten HSK-Unterrichtsangebots eine Kommission, in der die Trägerschaft Einsitz nimmt. Oder: Das Erziehungsdepartement führt ein bis zwei Mal pro Jahr Koordinationskonferenzen mit Vertretungen (und/oder) mit den Lehrpersonen aller Trägerschaften durch.
- *Optional:* Falls verschiedene Anbieter des HSK-Unterrichts der gleichen Sprache auftreten, führen die Parteien mit diesen Verhandlungen, um eine einheitliche Trägerschaft in der gleichen Sprache zu ermöglichen.

Das kantonale Erziehungsdepartement behält sich das Recht vor, bei grundlegenden Änderungen innerhalb der Trägerschaft oder bei Nichterfüllen der Voraussetzungen das Anerkennungsverfahren zu wiederholen.

Kantonales Erziehungsdepartement

Name, Unterschrift sowie Ort und Datum

Trägerschaft (...) für den (...) Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)

Name, Unterschrift sowie Ort und Datum

Mitteilung:

Optional: Die Vereinbarung wird im Schulblatt publiziert.

A2: ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

| | |
|------------|--|
| BAK | Bundesamt für Kultur |
| BFM | Bundesamt für Migration |
| BFS | Bundesamt für Statistik |
| BV | Schweizerische Bundesverfassung |
| CIIP SR/TI | Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin |
| EDK | Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren |
| ELBE | Eveil aux langues – Language Awareness – Begegnung mit Sprachen |
| EOLE | Education et ouverture aux langues à l'école |
| ESP | Europäisches Sprachenportfolio |
| EU | Europäische Union |
| GER | Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen |
| HarmoS | Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule |
| HEP | Haute école pédagogique, französischsprachige Pädagogische Hochschulen der Schweiz |
| HSK | Heimatliche Sprache und Kultur |
| KBM | Kommission für Bildung und Migration |
| KFM | Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit in Freiburg i.Ü. |
| KMK | Kultusministerkonferenz (Deutschland) |
| LCO | Cours de langue et culture d'origine, französischsprachige Bezeichnung für HSK |
| NW EDK | Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| PER | Plan d'études romand |
| PH | Pädagogische Hochschule |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| QUIMS | Qualität in multikulturellen Schulen |
| SpG | Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften |
| SpV | Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation |
| VIntA | Verordnung vom 24. Oktober über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern |

A3: GLOSSAR

| | |
|--|--|
| Basic interpersonal communicative skills (BICS) | Bezogen auf den Spracherwerb werden zwei grundlegende Fähigkeiten unterschiedenen: <i>Basic interpersonal communicative skills</i> (BICS, deutsch situationsgebundene Sprachfertigkeiten) und <i>Cognitive academic language proficiency</i> (CALP). Erstere bezeichnen die Fähigkeiten, die im Alltag und in der direkten Kommunikation verwendet werden. Sie sind von einem der Alltagswelt entnommenen, gebräuchlichen Wortschatz und einfachen grammatikalischen Strukturen geprägt. Im Vergleichs zu CALP (siehe dort) sind BICS an die Alltagssprache gebunden, deshalb sind sie stark kontextabhängig (Cummins, 1979). |
| Beurteilung | Durch Beurteilungen werden im Unterricht abgeschlossene Lernetappen gewertet, mit dem Ziel, das Weiterlernen zu unterstützen und eine Einschätzung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Zudem kann durch Beurteilungen versucht werden, die zukünftige Leistungsfähigkeit einer Person vorauszusagen. Beurteilungen müssen transparent und lernfördernd sein, sie müssen Aufschluss über die Erreichung von Lernzielen und Lernstand sowie über die weitere Lernplanung und besondere Unterstützungsnotwendigkeiten geben (also summativ, formativ und prognostisch sein). In der öffentlichen Schule werden die offiziellen Beurteilungen in Form von Noten oder Texten vergeben. Sie können fächerspezifisch oder fächerübergreifend sein. |
| Beurteilungsinstrument | Ein Beurteilungsinstrument ist ein (meist standardisiertes) Mittel zur Erfassung von Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Die wichtigsten Beurteilungsinstrumente im Bereich der Sprachen sind das Europäische Sprachenportfolio (ESP) und verschiedene international gültige Sprachtests und Diplome (beispielsweise DELF oder die Goethe-Zertifikate) – die sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) beziehen –, sowie kantonale und interkantonale Standortbestimmungen wie die <i>Epreuves communes romandes</i> (EpRoCom). |
| Bilingualismus | siehe Zweisprachigkeit |
| Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ) | Die BKZ ist die regionale Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der Kantone Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden und Zug (siehe auch Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK]). |
| Classes d'accueil | Die <i>Classes d'accueil</i> sind vor allem in den französischsprachigen Kantonen verbreitet. Das Konzept dieser Klassen sieht vor, Kinder mit ungenügenden Kenntnissen in der Lokal- oder der Unterrichtssprache in speziellen Klassen insbesondere in der Lokal- bzw. der Unterrichtssprache zu unterrichten (aber auch in anderen Fächern), bis diese dem regulären Unterricht in einer öffentlichen Schule folgen können. Die Einschulung in die <i>Classes d'accueil</i> wird in den meisten Kantonen insbesondere Schülerinnen und Schülern ab dem achten Schuljahr empfohlen, kleinere Kinder werden normalerweise früh in die regulären Klassen eingeführt, wo sie mit besonderen Fördermassnahmen unterstützt werden. Der Besuch der <i>Classes d'accueil</i> kann neben oder anstelle des regulären Unterrichts stattfinden. |
| Cognitive academic language proficiency (CALP) | Die CALP (deutsch kognitiv-schulische [-akademische] Sprachfertigkeiten) bezeichnen die Sprachkompetenzen, die zur Produktion und Rezeption anspruchsvoller Texte (beispielsweise Fachtexte oder Texte mit komplexen Erzählstrukturen) notwendig sind. Dies erfordert einen erweiterten Wortschatz sowie die Kompetenz, durch Sprache zeitlich und räumlich auseinanderliegende sowie abstrakte Elemente darstellen zu können. In der Regel muss diese Art von Kompetenzen in einem anspruchsvollen Sprachunterricht erlernt werden. Im Vergleich zu BICS sind diese Fähigkeiten kontextunabhängiger und können einmal erworben in mehreren Kontexten und Sprachen angewendet werden (Cummins, 1979). |

| | |
|--|---|
| Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) | Die <i>CIIP</i> besteht aus den Bildungs- bzw. Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren und den für die Bildung ihrer Kantone verantwortlichen Regierungsrätinnen und -räten der Kantone Bern, Freiburg, Genf, Jura, Neuenburg, Tessin, Wallis und Waadt. Die 1874 gegründete Organisation ist die älteste der vier regionalen Kantonskonferenzen, deren Ziel es ist, die Koordinations- und Kooperationsbemühungen der Kantone in der Bildungspolitik, Bildungsforschung, Ausbildungs- und Kulturpolitik zu stärken (siehe auch Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK]). |
| Deutsch als Zweitsprache (DaZ) | In verschiedenen Kantonen ist das Angebot des DaZ-Unterrichts Bestandteil des Auftrags der Volksschule (beispielsweise Art. 12 des Zürcher Volksschulgesetzes von 2005). Dabei handelt es sich meistens um einen Zusatzunterricht, durch den Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache im Erlernen ebendieser Unterrichtssprache unterstützt werden. Der DaZ-Unterricht für kürzlich zugezogene Kinder und Jugendliche und zweisprachig Aufgewachsene verfolgt meistens das Ziel, diese so schnell wie möglich in eine Regelklasse zu integrieren; deshalb findet er teilweise vollzeitlich statt. Weitere Modelle sehen ein integriertes DaZ-Angebot (dies ist meistens auf Kindergartenstufe der Fall) oder ein Angebot in Form von Aufbauunterricht vor. Letzteres ist insbesondere beim Bedarf einer langfristigeren Förderung der Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Fall (siehe zum Vergleich auch <i>Classes d'accueil</i> für die französischsprachigen Kantone, im Kanton Tessin sind ähnliche Unterstützungsformen im «Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione» vom 31. Mai 1994 geregelt). |
| Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) | Die D-EDK vereinigt die drei regionalen Erziehungsdirektorenkonferenzen BKZ, EDK-Ost und NW EDK. Bei gewissen Themen arbeiten die drei Deutschschweizerischen Konferenzen zusammen. Alle regionalen Konferenzen bezwecken, die Koordinations- und Kooperationsbemühungen der Kantone in der Bildungspolitik, der Bildungsforschung, der Ausbildungs- und Kulturpolitik zu stärken (siehe auch <i>Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP]</i>). |
| Dialekt | Ein Dialekt ist eine regionale Variante einer Standardsprache (auch Mundart oder Regionalsprache). Er kann sich mehr oder weniger von der jeweiligen Standardsprache unterscheiden und teilweise als Lokalsprache einer Region (beispielsweise der Deutschschweiz) fungieren. |
| Diglossie | Diglossie bezeichnet das Vorhandensein zweier Sprachen in einem Gebiet, wobei die Sprachen in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden und somit in ihrer Funktion unterschiedlich sind (beispielsweise im Fall der schweizerdeutschen Dialekte und der deutschen Standardsprache in der Deutschschweiz). Als «mediale Diglossie» wird eine Situation bezeichnet, in der man die Wahl der jeweilig angebrachten Sprache vom verwendeten Medium (beispielsweise Schriftlichkeit oder Mündlichkeit) abhängig machen muss. |
| Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost) | Die EDK-Ost ist die regionale Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der Kantone Zürich, Glarus, Schaffhausen, Appenzell Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden, St. Gallen, Graubünden, Thurgau und Schwyz sowie des Fürstentums Liechtenstein (siehe auch Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK]). |

| | |
|--|--|
| Erstsprache (L1) | Als Erstsprache wird die erste Sozialisierungssprache bezeichnet, also die Sprache, die eine Person chronologisch gesehen als erste gelernt hat. Viele Kinder lernen als Erstes nicht nur eine, sondern zwei oder mehr Sprachen. In solchen Fällen, also wenn eine Person mehrere Erstsprachen hat, spricht man von primärem Bilingualismus. Die Erstsprache kann im Lauf des Lebens die Hauptsprache bleiben, sie kann aber auch von anderen Sprachen verdrängt werden – insbesondere wenn sie nicht der Unterrichtssprache und der Lokalsprache des Wohnorts einer Person entspricht. |
| Europäisches Sprachenportfolio (ESP) | Das ESP ist ein Instrument zur Förderung der Mehrsprachigkeit, das im Auftrag des Europarats Ende der 1990er-Jahre entwickelt wurde. Verschiedene Länder haben eigene nationale Portfolios kreiert, welche sich einerseits nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), andererseits nach den Besonderheiten und Normen der jeweiligen nationalen Bildungssysteme richten. In der Schweiz wird die Entwicklung und Einführung dieses Instruments vom Europarat, der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren, von den kantonalen Konferenzen, den einzelnen Kantonen und von Schulverlagen begleitet. Das Sprachenportfolio wird vom Lernenden selbst verwaltet, indem die eigenen Sprachkenntnisse auf einer einheitlichen und normierten Basis eingeschätzt und dokumentiert werden. Dieses Instrument soll die Lernenden dazu motivieren, selbstständig Sprachen zu lernen und über die Lernprozesse zu reflektieren. Zudem kann man durch das Sprachenportfolio die eigenen Lernschritte fortgehend dokumentieren (siehe auch Sprachlernbiografie). |
| Eveil aux langues, Language awareness, Begegnung mit Sprachen (ELBE) | Der Ansatz <i>ELBE</i> kommt aus der britischen Sprachdidaktik der 1980er-Jahre. Unter dieser Bezeichnung werden Konzepte gefasst, die entwickelt wurden, um die Sensibilität für die eigenen und für andere Sprachen sowie für deren Erlernen zu stärken. Dabei steht nicht unbedingt der Erwerb der Sprachen im Zentrum, sondern vielmehr das Erforschen und Vergleichen der Sprachen und Sprachstrukturen. <i>ELBE</i> ersetzt somit den eigentlichen Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht nicht, sondern bereitet die Schülerinnen und Schüler vielmehr auf diesen vor, denn durch diesen Ansatz soll über die rein sprachliche Förderung hinaus eine grundsätzliche Aufwertung der Mehrsprachigkeit in der Schule herbeigeführt werden. Somit sollen die Bedingungen geschaffen werden, um die Mehrsprachigkeit im Unterricht als Ressource nutzen zu können. Das Kürzel <i>ELBE</i> setzt sich aus den Anfängen der Bezeichnungen dieser Methode in mehreren Sprachen zusammen (<i>Eveil aux langues, Language awareness, Begegnung mit Sprachen</i>). In der französischsprachigen Schweiz ist die Bezeichnung <i>Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)</i> gebräuchlich. |
| Fremdsprache | Eine Fremdsprache ist eine Sprache, die zusätzlich zur eigenen Erstsprache gelernt wird. Dabei sind Fremdsprachen dadurch gekennzeichnet, dass sie ausserhalb des Ortes, wo sie als Lokalsprache gelten, gelernt werden. Die Fremdsprache unterscheidet sich damit von der Zweitsprache, die im Zielsprachenland erworben wird (siehe auch Deutsch als Zweitsprache oder <i>Classes d'accueil</i>). Die Vermittlung bestimmter Fremdsprachen ist eine Aufgabe der öffentlichen Schule (siehe auch Sprachenstrategie). In den öffentlichen Schulen der Schweizer Kantone werden meistens die offiziellen Sprachen der anderen Landesteile sowie Englisch als Fremdsprachen vermittelt. |
| Fremdsprachig | Als fremdsprachig werden Personen bezeichnet, die ihre Erstsprache(n) beherrschen, aber keine Fähigkeiten in der Lokalsprache mitbringen. Diese Bezeichnung verlieren die Personen, sobald sie sich die Lokalsprache aneignen; dann gelten sie als zwei- oder mehrsprachig. |

| | |
|---|--|
| Funktionale Mehrsprachigkeit | Als funktionale Mehrsprachigkeit wird die Fähigkeit einer Person bezeichnet, in mehreren Sprachen bedürfnisgerecht zu kommunizieren. Diese Art von Sprachkompetenz steht im Gegensatz zur «perfekten Mehrsprachigkeit». Durch die Aufwertung der funktionalen Mehrsprachigkeit wird anerkannt, dass es verschiedene, unterschiedlich gut ausgebildete Grundfertigkeiten der Sprachkompetenz gibt. Somit ist es nicht immer nötig, in jeder Grundfertigkeit die höchste Stufe zu erreichen, manchmal reicht es zum Erfüllen eigener Zwecke, nur bestimmte Fertigkeiten zu beherrschen und diese funktional einsetzen zu können. Die Ausbildung einer funktionalen Mehrsprachigkeit ist eines der Ziele der öffentlichen Schule (siehe auch Interkomprehension). |
| Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) | Der im Rahmen eines Projektes des Europarates entwickelte GER ist ein System, welches das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkompetenzen nach Referenzkriterien beschreibt, die in ganz Europa gültig sind. Der GER besteht aus sechs empirisch entwickelten Niveaus (A1 bis C2), die als «Kann-Beschreibungen» formuliert wurden. Sprachkompetenzen können somit länderübergreifend verglichen werden, was die gegenseitige Anerkennung sprachlicher Qualifikationen und somit die Mobilität erleichtert. Zudem soll der GER eine Basis für die Entwicklung des Sprachunterrichts bilden, in dem beispielsweise Lehrpläne, Lehrmittel und Prüfungen darauf ausgerichtet werden. Im GER sind auch Empfehlungen zur Förderung, Planung und Qualitätssicherung des Unterrichts enthalten. |
| Herkunftsland/Herkunftsstaat | Mit dem Herkunftsland ist jener Staat gemeint, in dem eine Person oder einer ihrer Erziehungsberechtigten (oder weitere Verwandte) früher gelebt hat oder immer noch lebt. Für die Zuordnung zu einem Herkunftsstaat ist der Pass entscheidend, denn Menschen können einen unterschiedlich starken Bezug zu ihrem Herkunftsland haben, was beispielsweise von der Migrationsgeneration abhängen kann. |
| Herkunfts-/Migrationssprache | Die Herkunftssprache einer Person ist jene Sprache, die in ihrem Herkunftsland als Lokal- oder als Standardsprache gilt. Gehört eine Person der zweiten oder dritten Einwanderungsgeneration an, muss ihre Herkunftssprache nicht in jedem Fall auch ihre Erstsprache sein. |
| Heterogenität/Vielfalt | Im Schulbereich wird Heterogenität oder Vielfalt meistens auf die Gruppenzusammensetzung im Unterricht bezogen. In einer heterogenen Gruppe gibt es Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen in Bezug auf Sprache, Alter, sozialem Hintergrund, Begabungen oder Interessen. Dieser Umstand muss bei der Planung des Unterrichts und bei der Wahl der didaktischen Methode beachtet werden. |
| HSK-Koordinationspersonen | Als HSK-Koordinationspersonen (oder HSK-KoordinatorInnen) werden jene Personen bezeichnet, die im Auftrag einer HSK-Trägerschaft für die Kommunikation, die Organisation und die Abstimmung der Aufgaben bezüglich des HSK-Unterrichts verantwortlich sind. HSK-Koordinationspersonen sind auch für Behörden, Familien, Dachverbände, Schulleitungen usw. die Ansprechpersonen einer HSK-Trägerschaft. |
| HSK-Lehrpersonen | Als HSK-Lehrpersonen werden in diesem Dokument die von den HSK-Trägerschaften ernannten Lehrpersonen bezeichnet, die im Auftrag ebendieser HSK-Trägerschaften den HSK-Unterricht planen, organisieren und durchführen. Je nach Kanton existieren unterschiedliche Auflagen, um die Tätigkeit als HSK-Lehrperson ausführen zu können (beispielsweise ein bestimmtes Sprachniveau in der Lokalsprache oder ein Lehrpatent). |

| | |
|--|--|
| HSK-Trägerschaften (auch Trägerschaften) | Als HSK-Trägerschaften werden jene Organisationen bezeichnet, die für die Organisation, Durchführung und Finanzierung des HSK-Unterrichts zuständig sind. Dabei kann es sich um Botschaften oder Konsulate handeln, aber auch Elternvereine oder Sprachschulen können Trägerschaften sein. Je nach Kanton können HSK-Trägerschaften von den kantonalen Behörden anerkannt und akkreditiert werden; dazu müssen sie unterschiedliche Kriterien erfüllen. |
| HSK-Unterricht | Der HSK-Unterricht ist ein Angebot, das die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen zwei- oder mehrsprachiger Kinder und Jugendlichen in ihrer Herkunftssprache und Herkunftskultur fördert. Dabei wird insbesondere auf vergleichende und sprachübergreifende Ansätze gesetzt, welche die mehrsprachige, multikulturelle Lebenswelt und Identität der Lernenden einbeziehen. |
| Identität, bi-/mehrkulturelle Identität | Als (individuelle) Identität wird die Eigenartigkeit eines Menschen und die Selbstempfindung dieses Selbst verstanden. Identitäten sind prozesshaft und dynamisch. Sie werden in sozialen Interaktionen geschaffen, insbesondere durch die Sprache. Unter einer bi-/mehrkulturellen Identität wird das subjektive Gefühl verstanden, gleichzeitig zwei (oder mehreren) unterschiedlichen Kollektiven anzugehören und sich mit einem Teil von deren Werten und Haltungen zu identifizieren. |
| Integration | Integration (von lateinisch <i>integratio</i> = Wiederherstellung eines Ganzen) meint den Prozess der Wiederherstellung einer Einheit. Im gesellschaftlichen Sinn gibt es für den Begriff Integration mehrere Bedeutungen. Hier bezeichnet er einen Prozess, in dessen Verlauf Personen oder Gruppen, welche kulturell, sozial und sprachlich einen unterschiedlichen Hintergrund haben, eine gleichberechtigte soziale und politische Teilhabe an der Gesellschaft erreichen, wobei ihre besonderen sprachlichen und kulturellen Hintergründe respektiert werden. |
| Integrative/integrierte Sprachendidaktik | Im Rahmen der integrierten/integrativen Sprachendidaktik wird versucht, den Unterricht verschiedener Sprachen zu koordinieren, um in einer vergleichenden Perspektive allgemeine Grundlagen des Spracherwerbs zu fördern. |
| Interdependenzhypothese | Gemäss der Interdependenzhypothese gibt es einen kausalen Zusammenhang zwischen den Kompetenzen einer Person in ihrer Erstsprache und jenen in ihrer Zweitsprache, indem der Erfolg beim Erlernen der Zweitsprache massgeblich vom Niveau der Erstsprache beeinflusst wird. Um gute Voraussetzungen für das Erlernen einer Zweitsprache mitzubringen, reicht es nicht aus, die alltäglichen Kommunikationsfähigkeiten (siehe <i>BICS</i>) zu beherrschen, es muss auch in der Erstsprache die Fähigkeit vorhanden sein, komplexere Sachbestände zu verstehen und wiederzugeben (z.B. Unterrichtsgespräche, siehe <i>CALP</i>). Daher ist gemäss Vertretern der Interdependenzhypothese die Förderung der Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund sehr sinnvoll im Hinblick auf das Erlernen der Lokal- und Schulsprache (siehe Cummins u.a. 1976; 1978; 1979; 2000). |
| Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) | Das HarmoS-Konkordat vom 14. Juni 2007 regelt auf nationaler Ebene die Harmonisierung der schulischen Dauer und der schulischen Übergänge sowie der wichtigsten Ziele der Bildungsstufen. Zudem werden die Abmachungen aus dem Schulkonkordat von 1970 bezüglich Schuleintrittsalter und Schulpflicht aktualisiert. Über den Beitritt entscheidet jeder Kanton einzeln. Bis jetzt sind fünfzehn Kantone dem Konkordat beigetreten, das am 1. August 2009 in Kraft getreten ist und somit für sämtliche Kantone gilt, die es ratifiziert haben. Durch das Konkordat wird der 2006 vom Volk angenommene Bildungsartikel umgesetzt und die schweizerische Bildungslandschaft vereinheitlicht. Artikel 4 Absatz 4 des HarmoS-Konkordats ist dem HSK-Unterricht gewidmet und lautet: «Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterstützen die Kantone durch organisatorische Massnahmen die von den Herkunftsländern und den verschiedenen Sprachgemeinschaften unter Beachtung der religiösen und politischen Neutralität durchgeführte Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse)». |

| | |
|--|---|
| Interkomprehension | Mit Interkomprehension meint man die Fähigkeit einer Person, eine ihr eigentlich unbekannte Sprache zu verstehen, beispielsweise durch den Vergleich zwischen den unbekanntem und der ihr bekannten Sprache. Dies befähigt zwei Personen zur Kommunikation, indem jede Person ihre Sprache spricht, die andere Sprache aber verstehen kann. Mit den Lehr- und Lernkonzepten zum Aufbau der Interkomprehension wird versucht, die Mehrsprachigkeit und die interlingualen Kompetenzen der Lernenden zu unterstützen. Die Förderung der Interkomprehension ist auch ein Schwerpunkt der EU. Das Ziel besteht darin, die sprachliche Flexibilität der Individuen zu stärken, um die Kommunikation und somit den Austausch zwischen Menschen verschiedener Länder zu ermöglichen, ohne dass man auf eine fremde <i>Lingua franca</i> ausweichen muss. |
| Interkulturelle Kompetenz | Interkulturelle Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturkreisen erfolgreich zu agieren. Sie kann durch interkulturelles Lernen entwickelt und durch Erfahrungen in unterschiedlichen Lebenswelten – zum Beispiel durch den Kontakt zu verschiedenen Kulturen im Alltag – begünstigt werden. |
| Interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln | Interkulturelles Dolmetschen bezeichnet die mündliche Übertragung (Konsekutivdolmetschen) von einer Migrationssprache in die örtliche Amtssprache und umgekehrt. Dabei wird der soziale und kulturelle Hintergrund der Gesprächsteilnehmenden berücksichtigt. Interkulturell Dolmetschende sind ausgebildete Fachpersonen (Zertifikat Interpret / eidgenössischer Fachausweis) und verfügen in der Regel selbst über Migrationserfahrung. Interkulturell Vermittelnde gestalten darüber hinaus gewisse Prozesse und Abläufe selbstständig (z.B. eine Diskussionsrunde im Rahmen eines Elternabends). |
| Interlinguale Kompetenz | Die interlinguale Kompetenz ist die Fähigkeit, lexikalische, syntaktische, morphologische oder phonologische Verbindungen zwischen Sprachen zu erkennen, was die sprachlichen Lernprozesse massgeblich erleichtern kann. |
| Kultur | Kultur wird sehr unterschiedlich definiert. Im Rahmen des HSK-Unterrichts soll festgehalten werden, dass Kultur nicht als statisches oder homogenes Gebilde einer Gruppe betrachtet werden soll. Gruppen erzeugen durch Interaktion ständig neue Bedeutungen und Praxen und durch die Kommunikation vermischen sich kulturelle Praktiken immer wieder neu. Darum sollten Individuen und ihre Identität nicht auf die Kultur ihrer Gruppe reduziert werden. |
| Lebenswelt | Lebenswelt meint im Zusammenhang mit dem HSK-Unterricht die Wirklichkeit eines Menschen, also all das, was ihm täglich begegnet und ihn umgibt. Eine Lebenswelt ist somit nur ein kleiner Ausschnitt der Welt, und zudem einer, der von individuellen Lebenssituationen und Perspektiven abhängig ist. |
| Lehrpersonen der öffentlichen Schule | Im vorliegenden Dokument werden mit Lehrpersonen der öffentlichen Schule jene Lehrpersonen bezeichnet, die im Gegensatz zu den HSK-Lehrpersonen von staatlichen Institutionen angestellt sind (Gemeinden, Kantone oder Bund) und direkt im Auftrag der öffentlichen Schule arbeiten. Somit haben diese Lehrpersonen öffentlich definierte Aufträge, Rechte und Pflichten (die beispielsweise im Volksschulbildungsgesetz festgehalten sind); HSK-Lehrpersonen sind weniger eng an diese staatlichen Vorschriften und Institutionen gebunden. |
| Lehrplan | Lehrpläne sind bildungspolitisch vorgegebene Richtlinien, an denen sich die Träger des Unterrichts der öffentlichen Schule orientieren müssen. Sie beinhalten Inhaltsvorgaben sowie Lernziele und Kompetenzen, die auf bestimmten Stufen erreicht werden müssten, und Mittel, um den Stand der Erfüllung dieser Ziele zu evaluieren. In neueren Lehrplänen wird versucht, den Einzelschulen und Lehrpersonen eine grössere Freiheit in der Gestaltung ihres Unterrichts zu überlassen. Bei dieser Art von Lehrplänen spricht man auch von Rahmenlehrplänen. |

| | |
|---|---|
| Lokalsprache | Die Lokalsprache – auch Umgangssprache genannt – ist die Sprache, in der die Mehrheit der Bevölkerung eines Ortes kommuniziert. Im Fall der Schweiz sind die Lokalsprachen entweder die schweizerdeutschen Dialekte oder die Sprachen Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch. |
| Mehrsprachige(s) Repertoire/ Kompetenz | Als mehrsprachiges Repertoire wird die Gesamtheit aller Fertigkeiten einer Person bezeichnet, in verschiedenen Sprachen zu kommunizieren, zu handeln und zu lernen. Mit Hilfe dieses Konzepts kann das «mehrsprachig Sein» als eine Einheit von sich ergänzenden Fähigkeiten beschrieben werden. |
| Mehrsprachigkeit/ Vielsprachigkeit/ Zweisprachigkeit | Die Begriffe Zwei- und Mehrsprachigkeit beziehen sich meist auf die persönliche Kompetenz einer Person, sich in zwei oder mehreren Sprachen zu verständigen, seltener auf bestimmte Gebiete oder Gesellschaften. In Bezug auf Letztere ist der Begriff der Vielsprachigkeit geläufiger geworden. Diese in der deutschen Sprache mögliche Unterscheidung erlauben manche anderen Sprachen nicht. |
| Mehrsprachigkeitsdidaktik (siehe auch integrative/ integrierte Sprachendidaktik) | Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden Lernangebote und Lern-techniken entwickelt, bei denen die Integration verschiedener Sprachen in den Unterricht Ziel und Methode ist. Dadurch soll die Vernetzung des Wissens und der Kompetenzen im Bereich der Sprachen gefördert werden. Einerseits werden Wege erforscht, um das Kombinieren mehrerer Sprachen im Sprachunterricht zu ermöglichen, andererseits wird der Einbezug der Sprachenförderung und des Fremdsprachenlernens in andere Unterrichtsfächer erprobt und gestärkt (beispielsweise durch den sogenannten Immersionsunterricht). |
| Migrationshintergrund (mit) | Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund umfasst in der Schweiz alle Personen, unabhängig von ihrer Staatszugehörigkeit, deren Eltern im Ausland geboren sind. Dazu gehören Personen, die in die Schweiz eingewandert sind (Migranten), und auch deren in der Schweiz geborene direkte Nachkommen. Viele Personen mit Migrationshintergrund haben somit keine eigentliche Migrationserfahrung und leben seit ihrer Geburt in der Schweiz und/oder sind im Besitz der Schweizer Staatsbürgerschaft. Man nimmt aber an – und das wird durch diese Bezeichnung zum Ausdruck gebracht – dass auch diese Personen von den Migrationserfahrungen früherer Generationen beeinflusst sind. (Details zur Definition mit Migrationshintergrund siehe BFS, Rubrik Migration und Integration, Indikatoren, Typologie.) |
| Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) | Ist die regionale Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Zürich, Bern, Freiburg, Luzern, Solothurn und Wallis (siehe auch Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK]). |
| Schulsprache (auch Unterrichtssprache) | Die Inhalte an den öffentlichen Bildungsstätten werden in der Schulsprache vermittelt. Diese muss nicht immer der Lokalsprache entsprechen, so findet beispielsweise in der Deutschschweiz der Unterricht meistens in der Standardsprache statt, im Alltag wird aber fast immer der lokale Dialekt gesprochen. Auch im HSK-Unterricht entspricht die Unterrichtssprache meist der im Herkunftsland gültigen Standardsprache. |
| Sprachengesetz (SpG) | Das Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften vom 5. Oktober 2007 (seit 2010 in Kraft) regelt den Gebrauch der Amtssprachen, die Förderung der Verständigung und des Austausches zwischen den Sprachgemeinschaften, die Unterstützung der mehrsprachigen Kantone sowie der Kantone Graubünden und Tessin (Art. 1). In Bezug auf den HSK-Unterricht ist Artikel 16 des genannten Gesetzes von Bedeutung. Darin wird festgehalten, dass der Bund den Kantonen für «die Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in der lokalen Landessprache» und «die Förderung der Kennt- |

| | |
|--|--|
| | nisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache» Finanzhilfen gewähren kann (siehe auch Sprachenverordnung SpV). |
| Sprachenstrategie/ Sprachenkonzept/ Gesamtsprachenkonzept | Eine Sprachenstrategie ist ein von der Bildungspolitik oder von der Bildungsplanung erlassenes Konzept, welches die Bestimmungen von Schule, Kanton oder Region im Bereich der Sprachförderung koordiniert. In einer Sprachenstrategie wird beispielsweise festgelegt, welche Sprachen in der Schule ab welcher Stufe gelernt werden sollten und welche Unterrichtskonzepte im Sprachenbereich von den Behörden unterstützt werden. Für die Schweiz hat die EDK im März 2004 eine nationale Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts verabschiedet. |
| Sprachenverordnung (SpV) | In der vom Schweizerischen Bundesrat am 4. Juni 2010 erlassenen «Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften» wird Artikel 16 des Sprachengesetzes folgendermassen spezifiziert: «Zur Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache werden den Kantonen Finanzhilfen gewährt für ihre Massnahmen zugunsten: a. der Förderung von Konzepten für den integrierten Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur; b. der Weiterbildung der Lehrkräfte; c. der Entwicklung von Lehrmitteln» (Art. 11 SpV). Um Finanzhilfe vom Bund zu erhalten, müssen Projekte entweder von den Kantonen selbst oder von anderen Stellen initiiert und mit der Empfehlung eines Kantons eingereicht werden, ausserdem müssen sie ein Prüfverfahren bestehen. |
| Sprachlernbiografie | Eine Sprachlernbiografie ist ein Instrument, mit dessen Hilfe ein Lernender aufschreibt, welche Sprachen er in welchem Zusammenhang erworben hat, in welcher Weise dieses Lernen stattgefunden hat und welche persönlichen Faktoren sein oder ihr eigenes Fremdsprachenlernen beeinflussen (spezielle Präferenzen usw.). Sprachlernbiografien haben einerseits das Ziel, Anhaltspunkte zur Reflexion über das eigene Lernen zu geben und somit die bewusstere Planung von zukünftigen Lernschritten zu erleichtern. Drittpersonen kann eine Sprachlernbiografie helfen, den Unterricht den individuellen Bedürfnissen der Lernenden anzupassen oder die Eignung einer Person für eine bestimmte Stelle zu überprüfen. Eine Sprachlernbiografie ist auch Teil des Europäischen Sprachenportfolios. |
| Standardsprache | Die normierte, in Wörterbüchern und Grammatiken kodifizierte und verbindlich erklärte Version einer Sprache ist die Standardsprache. Diese wird manchmal auch Schrift-, Dach-, Literatur- oder Hochsprache genannt und im Allgemeinen von den Dialekten unterschieden. Wenn die Standardsprache immer in bestimmten (beispielsweise offiziellen) Situationen in Gebrauch ist, sonst aber im Alltag ein Dialekt gesprochen wird, spricht man von Diglossie. Die Beherrschung von Standardsprachen gilt als Hauptziel der sprachdidaktischen Bemühungen der öffentlichen Schule und des HSK-Unterrichts. |
| Teamteaching | Teamteaching ist eine Form des Unterrichts, bei der zwei bzw. mehrere Lehrpersonen zusammen den Unterricht vorbereiten, durchführen und auswerten. Dabei gibt es verschiedene Arten, wie sich die Lehrpersonen koordinieren können, sowie mehrere dafür entwickelte didaktische Modelle. Im Fall eines Teamteachings zwischen Lehrpersonen der öffentlichen Schule und einer HSK-Lehrperson ist Letztere meistens für die Schülerinnen und Schüler einer von der Unterrichtssprache abweichenden Erstsprache zuständig und unterstützt die andere Lehrperson bei Schwierigkeiten. Bei weiteren Formen des Teamteachings können Lehrpersonen der öffentlichen Schule aber auch mit dem Ziel der Förderung der Mehrsprachigkeit, der interkulturellen Kompetenz oder des mehrsprachigen Repertoires mit HSK-Lehrpersonen zusammenarbeiten. |

| | |
|--|--|
| Transfer | Im Allgemeinen bezeichnet der Begriff Transfer im Lernbereich die Fähigkeit, das Gelernte (beispielsweise Lernstrategien) von einem Bereich in einen anderen übertragen zu können. Im sprachlichen Bereich ist damit die Fähigkeit gemeint, Ähnlichkeiten und Unterschiede im Aufbau verschiedener Sprachen zu erkennen, um grammatikalische Regeln, ein Vokabular aber auch bestimmte Fertigkeiten und Erfahrungen (Lesekompetenz, Spracherwerbskompetenz), die jemand in einer Sprache hat, in einer anderen anwenden zu können. |
| Unterrichtssprache | Siehe Schulsprache |
| Verkehrssprache / Lingua franca | Die Verkehrssprache ist jene Sprache, welche in einem bestimmten Gebiet (Wissenschaft, Verwaltung usw.) oder in einer bestimmten Region die Kommunikation ermöglicht, wenn die Sprecherinnen und Sprecher keine gemeinsame Erst- oder Zweitsprache teilen. |
| Zweitsprache (L2) | Die Zweitsprache ist jene Sprache, die im chronologischen Sinn als zweite gelernt wird. Bei Personen mit Migrationshintergrund ist das oft die Sprache, die ihnen die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben der lokalen Sprachgemeinschaft ermöglicht. Die Zweitsprache wird nämlich dadurch von den Fremdsprachen unterschieden, dass sie für die Bewältigung des Alltags notwendig ist. Ist dies nicht der Fall, dann wird die L2 als Fremdsprache bezeichnet. Wenn die Personen schon der zweiten oder dritten Einwanderungsgeneration angehören, kann aber auch die Lokalsprache die Erstsprache und die Herkunftssprache die Zweitsprache sein. |
| Zweitsprachenerwerb | In der Sprachendidaktik wird zwischen dem Zweit- und dem Fremdsprachenerwerb unterschieden. Eignet sich eine Person ihre zweite Sprache in dem Land an, in dem diese Sprache als Lokalsprache gesprochen wird, handelt es sich um die Aneignung einer Zweitsprache. Der entsprechende Sprachunterricht wird in einer eigenen Sprachendidaktik behandelt, die sich von den Didaktiken beim Erlernen der Erstsprache und der Fremdsprache unterscheidet. |

A4: BIBLIOGRAFIE

- Achermann, A., Künzli, J. (2011). *Welcome to Switzerland: Sprachenrecht im Zuwanderungsstaat*. Bern: Stämpfli.
- Allemann-Ghionda, C. (2002). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich* (2. revidierte Auflage). Bern: Lang.
- Allemann-Ghionda, C. et al. (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (55. Beiheft), 7–16.
- Aratnam, G.J. (2012). *Hochqualifizierte mit Migrationshintergrund. Studie zu möglichen Diskriminierungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Basel: edition gesowip.
- Bade, K.J. et al. (2006). *Sprache – Migration – Integration. Memorandum zum politischen Handeln*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Baron, R.M., Tom, D.Y.H., Cooper, H.M. (1985). Social class, race and teacher expectations. In J.B. Dusek, V.C. Hall und W.J. Meyer (Hrsg.). *Teacher Expectancies*. Hillsdale: Erlbaum, 251–269.
- Barry, B. (2001). *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Becker, R. (2011). SNF: *Eine statistische Untersuchung der Ungleichheit der Bildungschancen*. Internet: www.presseportal.ch/de/pm/100002863/100627198/snf-eine-statistische-untersuchung-der-ungleichheit-der-bildungschancen (Stand 22.7.2013).
- Becker, R. (2012). Sprachliche Schwierigkeiten sind oft das grösste Problem. *Panorama* 1, 24–25.
- Becker, R., Jäpel, F., Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Internet: www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/medienmitteilungen/DiskriminierungMigrantenSchweiz.pdf (Stand 9.7.2013).
- Bialystock, E. (1987). Words as things: Development of word concept by bilingual children. In *Studies in Second Language Learning* 9, 133–140.
- Bialystock, E., Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging* 19, 290–303.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2011). *Rahmenlehrplan für heimatliche Sprache und Kultur. Erlassen vom Bildungsrat am 28. Februar 2011*.
- Bless, G., Schüpbach, M., Bovin P. (2004). *Klassenwiederholung: Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern: Haupt.
- Böckenförde, E.-W. (2001). Kopftuchstreit auf dem richtigen Weg? In *Neue Juristische Wochenzeitschrift*, 723–726.
- Bouysse, V. (2005). Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine? In Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur et recherche (Hrsg.). *L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'école?* Versailles: CRDP, Direction de l'Enseignement scolaire.
- Bowen, J.D. (1977). Linguistic perspectives on bilingual education. In B. Spolsky, R. Cooper (Hrsg.). *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley: Newbury House.
- Bundesamt für Migration (BFM) (2006). *Probleme der Integration von Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz. Bestandesaufnahme der Fakten, Ursachen, Risikogruppen, Massnahmen*

und des integrationspolitischen Handlungsbedarfs. Internet: www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/berichte/ber-integr-2006-d.pdf (Stand 9.7.2013).

Bundesamt für Statistik (BFS) (2011). *Bildung, Wissenschaft – Die wichtigsten Zahlen. Schüler und Studierende*. Internet: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/01/key/blank/02.html (Stand 9.7.2013).

Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: BFS.

Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2004). *Bildungsmonitoring Schweiz. PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht*. Neuenburg: BFS.

Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2007). *PISA 2006: Kompetenzen für das Leben – Schwerpunkt Naturwissenschaften*. Neuenburg: BFS.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (BMUKK) (2011a). *Lehrplan «Muttersprachlicher Unterricht»*. Internet: www.bmukk.gv.at/medienpool/3937/VS9T_Muttersp.pdf (Stand 9.7.2013).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (BMUKK) (2011b). Gesetzliche Grundlagen schulischer Massnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2011*. Internet: www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf (Stand 9.7.2013).

Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kul-*

tur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Caprez-Krompæk, E. (2011). Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *Vpod-Bildungspolitik* 174, 9–11.

Caprez-Krompæk, E., Selimi, N. (2006). Zur Erstsprachenkompetenz von albanischsprachigen Kindern in der Deutschschweiz. Eine vergleichende Fehleranalyse anhand des C-Tests. In B. Schader (Hrsg.). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum, 247–269.

Cathomas, R., Carigiet, W. (2006). Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik. In W. Wiater, G. Videsott (Hrsg.). *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas – School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 137–152.

Cattaneo, M.A., Wolter, S.C. (2012). Migration policy can boost your PISA results. *IZA Discussion Paper*, No. 6300.

Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism* 7 (1), 71–87.

Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV – CAREP) (2009). *Enseignement des langues et cultures d'origine*. Internet: www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco_presentation.htm (Stand 15.7.2013).

Coradi Vellacot, M., Wolter, S.C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: SKBF/CSRE.

Council of Europe, Committee of Ministers (1998). *Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*. Internet: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(98\)6&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&B](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(98)6&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&B)

ackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75 (Stand 15.7.2013).

Council of Europe, Parliamentary Assembly (1977). *Recommendation 814 (1977) on modern languages in Europe*. Internet: assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta77/EREC814.htm (Stand 15.7.2013).

Council of Europe, Parliamentary Assembly (2006). *Recommendation 1740 (2006): The place of the mother tongue in school education*. Internet: assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta06/EREC1740.htm (Stand 15.7.2013).

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1–43.

Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language children. In S.T. Carey (Hrsg.). *The Canadian Modern Language Review* 34, 395–416.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 221–251.

Cummins, J. (1999). Alternative paradigms in bilingual education research: does theory have a place? *Educational Researcher* 28 (7), 26–32, 41.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cummins, J. (2001). Bilingual education and social justice: the academic as advocate. In T. Fleiner, P. Nelde und J.G. Turi (Hrsg.). *Droit et langue(s) d'enseignement, Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street, N.H. Hornberger (Hrsg.). *Encyclopedia of Language and Education* (2. Ausgabe), Band 2. New York: Springer, 71–83.

Della Chiesa, B. (2010). «Wer fremde Sprachen nicht kennt ...». In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, Schweiz) (Hrsg.). *Die Bedeutung der Sprache: bildungspolitische Konsequenzen und Massnahmen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

De Schutter, H. (2007). Language policy and political philosophy: On the emerging linguistic justice debate. *Language Problems & Language Planning* 31(1), 1–23.

Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag.

Dirim, I. (1998). «Var mi lan Marmelade?»: türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Dittmann-Domenichini et al. (2011). Sprache(n) – Schule(n) – Schulsprache(n). Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zu schulsprachlicher Kompetenz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 94, 107–128.

Egger, T. (2003) *Integration und Arbeit: Handlungsfelder, Akteure und Ansatzpunkte zur Besserstellung von Ausländerinnen und Ausländern auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission.

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). *Tagungsbericht / EKA/EDK-Tagung vom 10. Juni 1998: Die Pflege der heimatlichen Sprache und Kultur: ein Gewinn für Gesellschaft und Wirtschaft?* Bern: EKA Sekretariat.

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR), Aratnam, G.J. (2012). *Hochqualifizierte mit Migrationshintergrund. Empfehlungen der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR und Kurzfassung der Studie zu möglichen Diskri-*

- minierungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. Bern: Sekretariat EKR, GS EDI.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Esser, H. (2011). Migranten als Minderheit? Eine Reaktion auf den Beitrag «Sprachenrechte und Sprachminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en» von Ingrid Gogolin und Stefan Oeter. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59 (1), 45–54.
- Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Communication with families and opportunities for mother tongue learning*. Internet: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/104EN.pdf (Stand 16.7.2013).
- Eurydice (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Measures to Foster: Communication with Immigrant Families, Heritage Language Teaching for Immigrant Children*. Internet: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf (Stand 16.7.2013).
- Franceschini, R. (2002). Das Gehirn als Kulturinskription. In J. Müller-Lancé, C.M. Riehl (Hrsg.). *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Une tête – plusieurs langues: co-existence, interaction et enseignement*. Aachen: Shaker Verlag, 45–62.
- Frey, S. (1997). Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In I. Gogolin, U. Neumann (Hrsg.) *Grossstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 148–175.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I. (2001). Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der Arbeitswelt? *Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachenbezogene Angebote, Workshop am 24./25. September 2001 in Bonn*. Internet: www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf (Stand 16.7.2013).
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim und München: Juventa.
- Gogolin, I., Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59 (1), 30–45.
- Gomolla, M. (2000). Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen in institutionalisierter Diskriminierung in der Schule: In I. Attia, H. Marburger (Hrsg.). *Alltag und Lebenswelt von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 49–70.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martin's Press.
- Greene, J. (1998). *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. Claremont: Thomas Rivera Policy Institute.
- Grin, F. (1994). Combining immigrant and autochthonous language rights: a territorial approach to multilingualism. In: T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson (Hrsg.). *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grin, F. (1998). Wert der Immigrationussprachen. In Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). *Tagungsbericht / EKA/EDK-Tagung vom 10. Juni 1998: Die Pflege der heimatlichen Sprache und Kultur: ein Gewinn für Gesellschaft und Wirtschaft?* Bern: EKA Sekretariat.
- Grin, F., Vaillancourt, F. (2001). Conséquences économiques du mode d'insertion linguistique

- des immigrants. In T. Fleier, P.H. Nelde und J.G. Turi (Hrsg.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.
- Grin, F., Rossiaud, J., Kaya, B. (2003). Integrations-sprachen und berufliche Integration in der Schweiz. In H.-R. Wicher, R. Fibbi und W. Haug (Hrsg.). *Migration und die Schweiz*. Zürich: Seismo, 321–452.
- Gyger, M. (2000). Das Diglossie-Dilemma: Jugendliche Migranten im Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache. In A. Häcki Buhofer (Hrsg.). *Vom Umgang mit sprachlicher Variation: Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte*. Tübingen/Basel: Francke, 227–244.
- Haeblerlin, U. et al. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Auflage). Bern: Haupt.
- Haug, S., Pichler, S. (1999). Soziale Netzwerke und Transnationalität: neue Ansätze für die historische Migrationsforschung. In J. Motte, R. Ohlinger und A. von Oswald (Hrsg.). *50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung*. Frankfurt, New York: Campus.
- Haymoz, A. (1998). Grundsätzliche Überlegungen zur Muttersprache der AusländerInnen als Wirtschaftsfaktor. In Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EKA). *Tagungsbericht / EKA/EDK-Tagung vom 10. Juni 1998: Die Pflege der heimatlichen Sprache und Kultur: ein Gewinn für Gesellschaft und Wirtschaft?* Bern: EKA Sekretariat.
- Herdina, P., Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. In J. Cenoz, U. Jessner (Hrsg.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 84–98.
- Hermann, R., Nay-Cramer, D. (2003). Einschulungsklassen zur Prävention von Lernstörungen. In M. Brunstig, H. Keller und J. Steppacher (Hrsg.). *Teilleistungsschwächen: Prävention und Therapie*. Luzern: Zentralstelle für Heilpädagogik, 131–145.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 236–251.
- Karasu, I. (1995). *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Knigge, M., Leucht, M. (2010). Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In O. Köller, M. Knigge und B. Tesch (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Kriesi, H. et al. (1996). *Le clivage linguistique: problèmes de compréhension entre les communautés linguistiques en Suisse*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Krohne, J.A., Meier, U., Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), 373–391.
- Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwäche: eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Dissertation am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg i.Ü.
- Kronig, W. (2001). Probleme der Selektion in den Grundschuljahren. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 23 (2), 357–364.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1), 126–141.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

- Kronig, W., Haeberlin, U., Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kymlicka, W. (2001). Universal minority rights? *Ethnicities* 1, 21–23.
- Kymlicka, W., Patten, A. (2003). Language rights and political theory. *Annual Review of Applied Linguistics* 23, 3–21.
- Labaree, D.F. (2008). Limits on the impact of educational reform: the case of progressivism and U.S. schools, 1900–1950. In C. Crotti, F. Osterwalder (Hrsg.). *Das Jahrhundert der Schulreform: Internationale und nationale Perspektiven 1900–1950*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lambert, W.E. (1976). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues* 23, 91–109.
- Lanfranchi, A. (2005). Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 7/8, 45–48.
- Lanfranchi, A. (2007). Sonderklassenversetzung und integrative Förderung. Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 2, 128–141.
- Lanfranchi, A., Jenny, G. (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogische Massnahmen. In K. Häfeli, P. Walther-Müller (Hrsg.). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Limbach, J. (2011). Integration durch Sprache – unter dem Leitprinzip der Gegenseitigkeit. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59 (1), 5–11.
- Limbird, C., Stanat, P. (2006). Sprachenförderung bei Schülerinnen und Schülerin mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lischer, R. (1997). *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte: ausländische Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: BFS.
- Luginbühl, D. (2003). Das Modell St. Johann – Integration der HSK-Kurse in eine Primarschule. *InterDialogos* 2, 23–26.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- May, S. (2001). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. London: Pearson Education.
- Meissner, F.-J. (2001). Französisch und der deutsche Sprachenmarkt. *Neusprachliche Mitteilungen* 54, 2–11.
- Meunier, M. (2011). Immigrant and student achievement: evidence from Switzerland. *Economics of Education Review* 30, 16–18.
- Milian-Massana, A. (2001). L'intervention des pouvoirs publics. In T. Fleier, P.H. Nelde und J.G. Turi (Hrsg.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.
- Moser, U., Rhyn, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich: eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Lanfranchi A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In Eidgenössische Kommission für Familienfragen (EKFF). *Familien – Erziehung – Bildung*. Internet: www.ekff.admin.ch/c_data/d_Pub_Erziehung_08.pdf (Stand 16.7.2013).
- Moser, U. et al. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht*. Internet:

- www.ibe.uzh.ch/publikationen/NFP56_Moser_UZH_IBE_2008.pdf (Stand 16.7.2013).
- Müller, R. (1998). Ist das Schulversagen von zweisprachigen Migrantenkindern selbstverständlich? Oder: Was hat die Schule damit zu tun? In A. Lanfranchi, T. Hagmann (Hrsg.). *Migrantenkinder: Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: SZH/SPC.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitsprachenerwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- OECD (2011). How are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students? *PISA in focus* 11, 1–4.
- Osterwalder, F. (2008). Akteure, Kontexte und Innovationen – soziale Funktion und Eigendynamik in der modernen Schulgeschichte: Schule als Agentur der «Nation». In C. Crotti, F. Osterwalder (Hrsg.). *Das Jahrhundert der Schulreform: Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950*. Bern: Haupt.
- Patten, A. (2001). Political theory and language policy. *Political Theory* 29 (5), 691–717.
- Pearson, B.Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28 (3), 399–410.
- Portes, A., Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies: the Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Prujiner, A. (2001). Langue d'enseignement et immigration. In T. Fleier, P.H. Nelde und J.G. Turi (Hrsg.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme, 3–16.
- Reich H. (Hrsg.) (2000). *Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000: Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999*. Landau in der Pfalz: Institut für interkulturelle Bildung.
- Reich, H., Roth, H.J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Richter, D. (2005). *Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat: Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachenfriedens*. Berlin, Heidelberg und New York: Springer.
- Schader, B. (2004). Albanische SchülerInnen zwischen Dialekt und Standardsprache. *Babylonia* 1/04, 57–59.
- Schader, B. (2011). Leben und lesen in mehr als einer Sprache? Befunde, Probleme und Perspektiven der Entwicklung von Biliteralität im Migrationskontext. *leseforum.ch – Online Plattform für Literalität*. Internet: www.leseforum.ch/my-UploadData/files/2011_3_Schader.pdf (Stand 16.7.2013).
- Schader, B., Haenni Hoti, A. (2004). Potenziale mit Entwicklungsbedarf: zu den verborgenen Früchten des albanisch-deutschen Sprachkontakts und zu Determinanten des Schulerfolgs albanischsprachiger Schülerinnen und Schüler. *Babylonia, Vpod-Bildungspolitik, Dialogos Sonderheft* 138, 20–27.
- Schipolowski, S., Böhme, K. (2010). Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In O. Köller, M. Knigge und B. Tesch (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schleicher, A. (2010). Viel Ideologie, sehr wenig Wissen. *NZZ am Sonntag* vom 13. Juni 2010. Internet: www.nzz.ch/aktuell/startseite/viel-ideologie-sehr-wenig-wissen-1.6060327 (Stand 16.7.2012).
- Schneider, B. (2005). *Linguistic Human Rights and Migrant Languages*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Schnepf, S.V. (2008). Inequality of learning amongst immigrant children in industrialised

- countries. *IZA Discussion Paper Series* No. 3337. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder, 24. Oktober 1991*. Internet: www.edudoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen_d.pdf (Stand 16.7.2013).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003). *Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemassnahmen, 12. Juni 2003*. Internet: www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf (Stand 16.7.2013).
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF/CSRE) (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF/CSRE.
- Schweizerisches Rotes Kreuz (SRK) (2004). *Öffnung von Institutionen der Zivilgesellschaft. Grundlagen und Empfehlungen zuhanden des Bundesamtes für Zuwanderung, Integration und Auswanderung IMES und der Eidgenössischen Ausländerkommission EKA*. Internet: www.ekm.admin.ch/content/dam/data/ekm/themen/studie_srk.pdf (Stand 16.7.2013).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1996). *Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996*. Internet: www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/iku/ressourcen/download/interkulturelle-bildung-und-erziehung-in-der-schule/view (Stand 16.7.2013).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2002). *Bericht Zuwanderung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002*. Internet: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf (Stand 17.7.2012).
- Skutnabb-Kangas, T. (1996). Educational language choice – multilingual diversity or monolingual reductionism? In M. Hellinger, U. Ammon (Hrsg.). *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 175–204.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson R. (1994). *Introduction. Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Söhn, J. (2005). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI).
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner, M. (2010). Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire: quelles relations? *Babylonia* 1 (10), 18–23.
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Thomas, W.P., Collier, V.P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tillmann, K.-J., Meier, U. (2001). Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In J. Baumert et al. (Hrsg.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 468–509.
- Toukomaa, P., Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-school Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Tucker, G.R. (1977). The linguistic perspective. In Center for Applied Linguistics (Hrsg.). *Bilingual Education: Current Perspectives*, Vol. 2. Arlington: Center for Applied Linguistics.

- Tucker, G.R. (1997). *The Use of First and Second Languages in Education: A Review of Educational Experience*. Washington D.C.: World Bank.
- Tyack, D., Tobin, W. (1994). The «grammar» of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal* 31 (3), 453–479.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education. Monographs on Fundamental Education VIII*. Internet: <http://unesdaoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf> (Stand 22.7.2013).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Internet: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Stand 22.7.2013).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2003). *Education in a Multilingual World*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (Stand 21.11.2012).
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic Justice for Europe and for the World*. New York: Oxford University Press.
- Vedder, P. et al. (2006). Ethno-culturally diverse educational settings; problems challenges and solutions. *Educational Research Review* 1, 157–168.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 44 (3), 321–415.
- Vögeli-Mantovani, U. (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010: Wie steht es um die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungswesen? *Vpod-Bildungspolitik* 165, 14–18.
- Werlen, I. (2001). Sprachenrecht und Mehrsprachigkeit: Vernachlässigte Aspekte einer Schweizer Sprachenpolitik. In T. Fleiner, P.H. Nelde und J.G. Turi (Hrsg.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.
- Werlen, I. (2006). Mehrsprachige Schulmodelle in der Schweiz. In W. Wiater, G. Videsott (Hrsg.). *Schulen in mehrsprachigen Regionen Europas – School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Williams, J.D., Snipper, G.C. (1990). *Literacy and Bilingualism*. New York, London: Longman.