

Selin Öndül
Zürich

Zusammenarbeitsmöglichkeiten mit Lehrpersonen der Herkunftssprachen

Günümüz İsviçre’inde çok dillilik toplumda farklı ortamlarda karşımıza çıkmaktadır. Yollarda, toplu taşıma araçlarında, işyerlerinde, medyada ve okullarda farklı dillerin değişik kombinasyonlarda kullanımı artık olağan kabul edilmektedir. Okullarda da çok dillilik genellikle eğitim dışı alanlarda, örneğin teneffüslerde karşımıza çıkar. Bu yazıda öğrencilerin çok dilliliğinin okullarda aktif olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi konu edilmiştir. Almanca konuşulan kantonlardaki adımla HSK, yani Anadili ve Kültür Dersleri’nin devlet tarafından kabul görmesi ve okullarda bu derslerin okutulması çok dilliliğin öneminin anlaşılmasının bir göstergesidir. Ancak anadili derslerinin diğer dil dersleriyle koordinasyonu bugüne değin farkedilmemiş bir potansiyeli ortaya çıkaracaktır. Bu yazıda Anadili Dersleri’nin diğer dil dersleriyle koordinasyonunun neden önemli ve faydalı olduğu tartışılacaktır.

Heute wird in den Schulen sowie in vielen Berufen den Fremdsprachen und deren Beherrschung viel Bedeutung beigemessen. In den meisten Kantonen wurde intensiv darüber debattiert, in welcher Reihenfolge Kindern Deutsch, Englisch und Französisch als erste, zweite und als dritte Sprache beigebracht werden soll. Nicht zur Debatte stand dabei, dass alle diese Sprachen schulisch gefördert werden müssen. Dagegen ist die Schulung der Herkunfts-/Heimat-/Erst- oder Muttersprachen immer noch ein umstrittenes Thema und ihre Förderung ist prekär. Selbst wenn die Herkunftssprache eine Landessprache ist wie im Falle des Italienischen, ändert dies nicht viel an dieser Tatsache. Wenn der Wert der Sprachen nicht mehr in eine Rangordnung gestellt würde, würde die Schule bereits einen wichtigen Beitrag an die Sprachförderung aller Kinder leisten. Im ersten Teil dieses Artikels wird die Notwendigkeit der Förderung der Mehrsprachigkeit im Schulwesen begründet, darauf folgt ein zweiter Teil mit konkreten didaktischen Vorschlägen. Im dritten Teil werden mögliche Formen der Zusammenarbeit zwischen HSK- und Klassen-Lehrpersonen aufgezeigt. Zum Schluss wird über Gelingensbedingungen dieser Arbeitsform diskutiert.

Die schulische Förderung von Herkunftssprachen

Neu hat nun im HarmoS-Konkordat die Schulung der Erstsprachen - in der Deutschschweiz Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) genannt – offizielle Unterstützung

erhalten: “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 durchgeführten Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse).” (Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf) Dieser Schritt soll in Zukunft die Anerkennung der Erstsprachen fördern und den Unterricht in diesen Sprachen besser im Schulsystem verankern. So undenkbar wie die Abschaffung der lokalen Sprache aus der Stundentafel ist, sollte auch die Vernachlässigung der Erstsprache in den Schulen sein.

Statt über die Bedeutung der einzelnen Sprachen zu diskutieren und diese gegeneinander auszuspielen, ist es erfolgversprechender wenn man die Sprachentwicklung des Kindes ganzheitlich wahrnimmt und entsprechend koordiniert fördert. Je nach Kanton und Schule arbeiten bis zu vier Lehrpersonen an der Sprachentwicklung desselben Kindes. Einem Kind muss man nicht viermal den Unterschied zwischen Nomen und Adjektiven erklären, es lernt den Unterschied besser, wenn es ihm bewusst wird, dass es in allen vier Sprachen, die ihm bekannt sind, Nomen und Adjektive gibt und man diese mit der gleichen Überlegung voneinander unterscheidet. Danach fällt es dem Kind u.U. auch einfacher die Grossschreibung in deutscher Sprache zu beachten.

Die Schulen in der Schweiz sind heute mit folgenden Fakten konfrontiert:

- 1) mit der gesellschaftlichen Entwicklung, wonach die Mehrsprachigkeit des Landes über die unterschiedlichen Landessprachen hinausgeht.
- 2) mit einer Schülerschaft, die aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit heute mit anderen sprachlichen Vorkenntnissen in die Schule kommt als die früheren Generationen.
- 3) mit der stetigen Zunahme der Anzahl mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen in den letzten 30-40 Jahren und der ebenfalls zunehmenden Vielfalt ihrer Sprachkenntnisse.

Trotz der Vielfalt ist eine dominante lokale Sprache vorhanden und die Beherrschung dieser Sprache ist weiterhin sehr wichtig für ein erfolgreiches Leben in der Gesellschaft. Die Schule steht also vor der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler in ihrer Sprachentwicklung so zu unterstützen, dass sie die lokale Sprache auf hohem Niveau beherrschen, zugleich aber auch ihre Mehrsprachigkeit Anerkennung findet, gefördert und als eine Ressource gesehen wird.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts richtete sich das Interesse der Wissenschaft fast ausschliesslich auf Phänomene der Zweisprachigkeit. Im Mittelpunkt stand die Unterscheidung zweisprachiger und monolingualer Menschen. Der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die kommunikativen Fähigkeiten dieser Individuen war ein weiteres Thema (vgl. Cummins, 2000). Heute rückt die Mehrsprachigkeit in den Fokus. Für einen Überblick über die wissenschaftlichen Entwicklungen im Bereich der Mehrsprachigkeit siehe z.B. Jessner-Schmid (2008). Im Rückblick lässt sich sagen, dass dieser Paradigmenwechsel als Folge der gesellschaftlichen Entwicklungen, welche teilweise durch die Globalisierung ausgelöst worden sind, stattgefunden hat. Migration ist heute in vielen Ländern der Welt ein

ernstzunehmendes Thema und die Konfrontation mit Mehrsprachigkeit war nie so stark wie heute.

Die Begrifflichkeiten in der Sprachforschung haben sich begleitend zu diesem Wandel vermehrt, sind aber dadurch nicht unbedingt übersichtlicher geworden. Ein Grund dafür ist, dass die unterschiedlichen Verläufe der Sprachbiographien einzelner Menschen kein einfaches Herausarbeiten von Gesetzmässigkeiten erlauben. Die Begriffe L1 und L2 werden für die Erst- bzw. Zweitsprache des Individuums verwendet. L1 und L2 stehen dabei in einer zeitlichen Beziehung zueinander. Dort wo die Kinder von Anfang an mit zwei Sprachen in Berührung kommen, unabhängig von der Intensität der jeweiligen Sprachen wird von 2L1 gesprochen, womit gemeint ist, dass das Kind zwei Erstsprachen hat. Obwohl die L2 im Grunde genommen als zweite gelernte Sprache definiert wird, wird sie im Migrationskontext oft mit der dominanten Umgebungssprache gleich gesetzt, auch wenn dies nicht für alle Kinder stimmt. Selbstverständlich können auch weitere Sprachen als L3, L4 etc. dazu treten.

In den letzten Jahrzehnten hat man sich zunehmend von der pessimistischen Einschätzung, dass Mehrsprachigkeit ein grosses Hindernis für die Sprachentwicklung oder gar für die allgemeine Entwicklung von Kindern sei, distanziert (vgl. Gogolin & Neumann, 2009). Das zählbeige Argument, die Pflege der Erstsprache von eingewanderten Familien verhindere einen erfolgreichen Erwerb der Schulsprache, ist zwar nicht vom Tisch, hat aber doch an Überzeugungskraft verloren. Sowohl die pessimistische Sicht wie auch die idealisierte Sicht, dass die Schulung der Erstsprachen allein alle weiteren schulischen Probleme lösen könne, ist jedoch problematisch.

Im Bereich der Sprachförderung finden sich unterschiedliche Konzepte. Vielfach begegnet uns die Vorstellung, dass sich die Sprachförderung im Prinzip auf die Förderung **einer** Sprache,

nämlich der (lokalen) Landessprache beschränken sollte. Diese Vorstellung geht aus einer stark defizit-orientierten Wahrnehmung der Sprachkenntnisse der Kinder anderer Erstsprachen hervor. Die Förderung der anderen Erstsprachen dient diesem Ansatz nach in erster Linie auch zur Förderung der Landessprache, ist also Mittel zum Zweck. Die übliche Argumentation hierzu ist, dass bessere Kenntnisse in der Erstsprache auch die Kenntnisse in den anderen Sprachen fördern. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass der Sprachenunterricht in einer mehrsprachigen Gesellschaft anders aufgebaut werden soll als in einer monolingualen Gesellschaft. Alle Sprachen, über die ein Kind verfügt, sind wertvoll und darum für sich förderungsberechtigt. Verbesserte Kenntnisse der lokalen Sprache dürfen nicht die alleinige Begründung der Förderung anderer Erstsprachen sein.

Heute ist allgemein anerkannt, dass das menschliche Hirn vernetzt ist und „Lernen“ im Grunde genommen ein Vernetzungsakt ist (vgl. Gazzaniga, Ivry & Mangun, 2002). Die neue Information wird mit bestehenden Informationen verknüpft und bestehendes Wissen wird damit aktualisiert. Sprachenlernen ist jedoch ein komplexer Prozess, der nicht allein als „Wissensaufbau“ gesehen werden kann, obwohl auch hier von Vernetzung gesprochen werden kann. Menschen besitzen eine angeborene Fähigkeit Sprachen zu lernen. Selbst Kinder, die nicht im engsten Sinne sprechen können und denen auch keine Zeichensprache beigebracht wird, entwickeln ihre eigene Zeichensprache ohne Instruktion (Senghas & Coppola, 2001). Die für das Lernen und den Gebrauch der Sprache zuständigen Regionen können im Gehirn durch neuere Forschungsmethoden besser lokalisiert werden. Neuere Studien geben uns interessante Hinweise darüber, dass das Alter, in welcher die Zweitsprache erworben wird, in den Hirnstrukturen widerspie-

gelt wird. Je später die Zweitsprache gelernt wird, desto unterschiedlicher sind die Regionen, die jeweils aktiviert werden (vgl. z.B. Bloch, et.al., 2009). Das zeigt unter anderem, dass Zweisprachigkeit je nach Erwerbszeit auch sehr unterschiedlich sein kann. Auf keinen Fall kann jedoch das Lernen einer Zweitsprache entkoppelt von der Erstsprache gesehen werden. Aufgrund dieser komplexen Zusammenhänge kann die Mehrsprachigkeit nicht als summativer „Wissensaufbau“ verschiedener Sprachen verstanden werden.

Zudem ist Lernen kein isolierbares Geschehen. Lernen passiert immer in Interaktion mit der Umgebung und vielen weiteren Variablen, die nur teilweise kontrollierbar sind. Die kontrollierbaren Effekte versuchen wir in den Schulen durch didaktisch-pädagogische Interventionen positiv zu beeinflussen. Für die anspruchsvolle Aufgabe der Schule, in einer mehrsprachigen Gesellschaft Sprachen zu unterrichten und Mehrsprachigkeit zu fördern, braucht es neue didaktische Ansätze, und nicht eine Sprachdidaktik, die von einer monolingualen Gesellschaft ausgeht (siehe auch Gogolin, 1994). Im Folgenden wird an einigen ausgewählten Beispielen, die sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse und / oder auf erprobte Vorschläge von Lehrpersonen stützen, gezeigt, wie Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder unterstützt werden kann.

Didaktische Vorschläge für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern

1) Alle mehrsprachigen Kinder sollen auch in ihrer Erstsprache (L1) unterrichtet werden.

Die Aufgabe der Schule ist der systematische Aufbau von Kenntnissen und Kompetenzen und ergänzt die familiären Erziehungsaufgaben. Sie vermittelt den Kindern Kenntnisse und Fertigkeiten und unterstützt sie so in ihrer Entwicklung zu selbstän-

digen und gemeinschaftsfähigen Menschen. Für Kinder mit schwachen L2-Kenntnissen ist es sehr wichtig, begleitend in ihrer ersten Sprache unterrichtet zu werden. Sei es bei der Alphabetisierung oder im Aufbau von Wissen: der L1-Unterricht hilft den Kindern in ihren beiden Sprachen, aber auch im Fachunterricht weiter zu kommen (Benson, 2004). Die simultane Alphabetisierung in L1 und L2 ist dann sinnvoll, wenn die Sprachentwicklung in L1 und L2 ausgeglichen ist. Wenn die L2 die schwache Sprache ist, wird von einigen Wissenschaftlern (Bossers, 1991) sogar empfohlen, die Alphabetisierung in der L1 vor der Alphabetisierung in der L2 durchzuführen. Nach diesem Konzept wird es als sinnvoll betrachtet, mit der Alphabetisierung in der L2 erst dann zu beginnen, wenn das Kind in der L2 eine gewisse Entwicklung vollzogen hat. Das Kind soll über einen Wortschatz verfügen, der es ihm erlaubt, das Gelesene zu verstehen, sonst wird das Lesen für das Kind bald uninteressant oder eine frustrierende Erfahrung. Auch für Kinder mit einer bereits ausgeglichenen Zweisprachigkeit ist es wichtig, Unterricht in der L1 zu bekommen, um ihre ausgeglichene Zweisprachigkeit aufrechtzuerhalten und die damit verbundenen Vorteile nicht zu verlieren. Weitere Hinweise über die Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit findet man in Bialystok (2001).

2) Die Förderung der L1 ermöglicht die Entwicklung eines Sprachbewusstseins.

Durch den Unterricht in beiden Sprachen unter der Voraussetzung, dass ein sprachenvergleichender Unterricht in L1 und L2 sichergestellt wird, kann den Kindern bei der Entwicklung ihres Sprachbewusstseins geholfen werden. Durch vergleichendes Arbeiten auf der Metaebene können Kinder beispielsweise abstrakte Konzepte der Grammatik besser erkennen und

verstehen. Durch den ELBE-Ansatz kann die Förderung von Sprachbewusstsein auch in die Klassen getragen werden.

3) Unterricht in der L1 fördert die Biliteralität.

In der mehrsprachigen oder plurilingualen Gesellschaft ist es wichtig, das Konzept der Biliteralität zu verstehen. Die Förderung von Biliteralität hat nicht das Ziel, in der Schulsprache eine Monoliteralität zu fördern, sondern Lesen und Schreiben in beiden oder mehreren Sprachen (Pluriliteralität) in Schule und Alltag zu fördern (siehe auch Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000 und der akademische Bericht der PHZH, 2006).

In vielen Ländern oder Sprachregionen bauen Schulen in ihrer Arbeit auf die Oralität und führen die Kinder in die Literalität ein. Konkret heisst dies in monolingualen Kontexten, dass ein Kind, nennen wir es Regula, mit seinen mündlichen Kenntnissen in seiner Sprache, z.B. Deutsch, in die Schule kommt und dass die Schule auf seine orale Kompetenz aufbaut und es mit anderen Kindern zusammen in die Literalität in der gleichen Sprache, also Deutsch, einführt. Niemand würde bestreiten, dass Regula in der Schule Deutsch lernen muss, obwohl Deutsch ihre Erstsprache ist. Regula und alle andere Kinder brauchen systematischen Sprachunterricht, der über den Alltagsgebrauch der Sprache hinausgeht. Was in monolingualen Kontext so trivial ist, wird im mehrsprachigen Kontext hinterfragt. Die Frage warum Shipron Albanisch-Unterricht erhalten soll, wenn er zu Hause viel und gut Albanisch spricht wird oft gestellt. Die Förderung der Literalität in der Erstsprache ist ein Ziel für sich und braucht keine zusätzliche Argumentation, wie etwa das klassische Argument, dass die Förderung der Literalität in der Erstsprache auch die Literalität in der lokalen Sprache fördert.

4) Der Unterricht in der L1 fördert die Entwicklung einer biculturellen Identität.

Nicht nur für die Sprachentwicklung, sondern auch für die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen ist die Schulung der L1 von Bedeutung. Der Unterricht in der L1 ermöglicht den Kindern bzw. Jugendlichen die Wahrnehmung und das Erleben, dass ihre Herkunft und ihre Sprache in der anderssprachigen Umgebung bekannt und anerkannt ist. Dadurch können sie sich mit ihrer Herkunftskultur genauso wie mit der lokalen Kultur auseinandersetzen. Minderwertigkeitsgefühle führen zum Verschweigen der familiären Herkunftswelt und zu einer gespaltenen biculturellen Identität. Die HSK-Lehrpersonen haben hier eine Brückenfunktion. Sie repräsentieren einerseits die Kultur der Herkunft, arbeiten aber in einer Umgebung, die

sonst mit der lokalen Kultur assoziiert ist. Die Begegnung mit beiden Kulturen und Sprachen in einer wichtigen Umgebung wie der Schule hilft den Kindern oder Jugendlichen ihre beide Welten zusammenzubringen und unterstützt sie in ihrer Identitätsentwicklung und beim Aufbau einer biculturellen Identität.

5) Zusammenarbeit der HSK-Lehrpersonen mit weiteren Fachpersonen der Schule ermöglicht eine optimale Unterstützung.

Für eine optimale Unterstützung zwei- und mehrsprachiger Kinder in der Schule ist die Zusammenarbeit von HSK-Lehrpersonen mit weiteren schulischen Bezugspersonen (Klassenlehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen sowie Logopäden und Logopädinnen) des Kindes von grosser Bedeutung.

Wie bereits erwähnt, sollte jedes Kind Unterricht in der L1 erhalten, und zwar unabhängig davon, ob es in seiner zweiten Sprache, d. h. der Schulsprache, schwach oder stark ist. Der Unterricht in der L1 sollte, wenn immer möglich, in Koordination mit dem Unterricht in der L2 geplant und durchgeführt werden. Auch wenn der Unterricht räumlich und zeitlich getrennt stattfindet, erlauben inhaltliche Absprachen eine optimale Unterstützung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen.

Mögliche Formen der Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen

Die positive Wirkung einer Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der L1 und L2 hat bisher wenig Beachtung gefunden. In der Schweiz bestehen



nach Angaben der Kantonsumfrage der EDK (2008) in sieben Kantonen lokale Projekte oder Modelle für eine integrierte Sprachförderung bzw. Zusammenarbeit von HSK- und Klassenlehrpersonen. Im Folgenden wird eine Auswahl von Zusammenarbeitsformen vorgestellt, die sich innerhalb der vorhandenen lokalen Rahmenbedingungen realisieren lassen.

a) Parallel-Unterricht mit inhaltlichen Absprachen

Hier führen die beiden Lehrpersonen ihren Unterricht wie üblich räumlich getrennt durch, sprechen sich jedoch ab, wie sie einzelne oder auch Gruppen von Kindern, die sie beide unterrichten, unterstützen können. Abgesprochene Massnahmen werden in beiden Klassen, der Regelklasse und dem HSK-Unterricht, umgesetzt. Eine Variante oder Ergänzung dieses Vorgehens können Absprachen von HSK-Lehrpersonen mit Logopäden und Logopädinnen oder DaZ-Lehrpersonen sein. Hierzu kann eine HSK-Lehrerin beispielsweise zusammen mit der Logopädin Bewusstseinsförderung in Umgang mit Lauten, die in beiden Sprachen unterschiedlich verwendet werden, betreiben.

b) Gemeinsame Unterrichtssequenzen zu bestimmten Themen

Diese Form ist eher für eine zeitlich begrenzte Intervention geeignet und für den Fall, dass mehrere Schülerinnen und Schüler derselben Herkunftssprache in einer Klasse sind. Die HSK-Lehrperson dieser Sprache kommt in die Regelklasse. Nach einer gemeinsamen Anfangssequenz geht sie mit der betreffenden Schülergruppe in einen getrennten Raum. Dort wird das Klassenthema kulturvergleichend und in der L1 behandelt. Die restliche Klasse bespricht dasselbe Thema unter sich. Im Anschluss werden die Resultate der beiden Gruppen in der Klasse ausgetauscht. Diese Unterrichtsform eignet sich am besten für Themen, für welche kulturelle Unterschiede gross

sind, oder Konfliktpotential bestehen, z.B. Rassismus, Körper und Sexualität, Freundschaft und Familie.

c) Team-Teaching

Hier findet der Unterricht in einem gemeinsamen Raum statt. Beide Lehrpersonen sind anwesend und arbeiten zum gleichen Thema zusammen. Dies empfiehlt sich, wenn eine grössere Gruppe von Kindern der Klasse dieselbe Herkunftssprache spricht. Wie zahlreiche Erfahrungen zeigen, stimuliert die Präsenz dieser HSK-Lehrperson auch die andern zwei- oder mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler in der Klasse zum Mitmachen. Sie tragen Wissen zum Thema aus ihren Sprachen und ihrem Hintergrund bei. Die Anwesenheit der HSK-Lehrperson signalisiert ihnen, dass die Sichtbarmachung ihres Wissens hier erwünscht und Teil des Unterrichts ist. Beispielsweise können Geschichten oder Gedichte in einer anderen Sprache (z.B. Tamil) mit der Unterstützung einer HSK-Lehrperson behandelt werden. Alle Kinder lesen die Übersetzung einer Geschichte aus Sri Lanka, während die tamilischen Kinder den Originaltext lesen und später anderen Kindern vorlesen. Beide Lehrpersonen können mit der Klasse Ähnlichkeiten oder Unterschiede in der Technik des Schreibens in den beiden Sprachen entdecken.

d) Gesamtbeurteilung

Für eine Gesamtbeurteilung des Lernstands mehrsprachiger Kinder ist die Mitarbeit der HSK-Lehrperson unabdingbar. Ein Schüler/eine Schülerin kann im Fach Sprache nur dann vollständig beurteilt werden, wenn das gesamte Bild seiner oder ihrer Sprachfähigkeiten erstellt worden ist. Damit ist nicht die Notengebung gemeint, sondern die Feststellung des Sprachstandes in der L1 und L2. Die Beurteilung könnte eine Dokumentation der Entwicklung der mehrsprachiger Kompetenzen sein, z.B. das Leseverstehen ist in L2 un-

terentwickelt aber in der L1 sehr gut. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass mangelnder Wortschatz in der L2 ein Grund für die unterentwickelte Kompetenz ist. Hingegen könnten für ein unterentwickeltes Leseverstehen in der L2 zusammen mit dem Hinweis, dass das auch in der L1 der Fall ist, andere Gründe existieren, wie beispielsweise eine Dyslexie. Die Zusammenarbeit beider Lehrpersonen in diesem Fall dient einerseits einer klaren Dokumentation, ist aber zugleich auch wichtig für die Planung von Massnahmen.

e) Einzelförderung nach Bedarf

Bei Bedarf können die Lehrpersonen für den HSK-Unterricht, Klassenlehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen sowie Logopäden / Logopädinnen gemeinsam den Sprach- und Entwicklungsstand eines Kindes genauer abklären. Die HSK-Lehrperson kann den Sprachstand des Kindes in der Erstsprache überprüfen und mit weiteren Fachpersonen einen gemeinsamen Förderplan aufstellen. Ein solcher Förderplan kann beispielsweise für den Bereich der Sprachproduktion entwickelt werden. Beide Lehrpersonen planen Unterrichtssequenzen, um die Sprachproduktion einer Schülerin / eines Schülers zu fördern. Indem sie ihren Unterricht koordinieren, können sie unterschiedliche Förderangebote bereitstellen und einander ergänzen. Der Schüler/die Schülerin kann beim Deutschunterricht durch ein Theaterprojekt und im HSK-Unterricht durch einen Vortrag, den er/sie vorbereitet, in verschiedenen Bereichen der Sprachproduktion gefördert werden.

Voraussetzungen für das Gelingen der Zusammenarbeit

Neben dem Willen der Lehrpersonen zur Zusammenarbeit braucht es auch minimale strukturelle und didaktische Anpassungen in den Schulen dahingehend, dass der HSK-Unterricht einen

besseren Platz im regulären System findet. Geleitete und teilautonome Schulen haben heute die Möglichkeit, Projekten Ressourcen zuzuteilen und den Einbezug von HSK-Lehrpersonen mit dem Lehrer- und Lehrerinnenteam zu gestalten.

Des Weiteren sollen die Lehrpersonen (der L1 sowie der L2) weitergebildet werden, damit sie dieser komplexen Aufgabe gerecht werden können. Die HSK-Lehrpersonen müssen die lokale Sprache gut beherrschen, um sprachenvergleichend arbeiten zu können. Sie sollen die typischen Interferenzen und Transfers kennen, um die Kinder optimal zu unterstützen. Beide Lehrpersonen müssen sich mit Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinandergesetzt haben.

In den HSK-Kursen müssen je nach lokaler Schulsprache unterschiedliche Aspekte der Sprachen behandelt werden, wenn es um den Transfer zwischen L1 und L2 geht. Beispielsweise sind die potentiellen Interferenzen zwischen Türkisch und Französisch andere als zwischen Türkisch und Deutsch. Das heisst, dass der HSK-Unterricht in Türkisch in Genf und in Zürich unterschiedlich gehalten werden soll. Dieser Anspruch wird heute in HSK-Unterricht noch wenig eingelöst. Hierzu braucht es entsprechende Lehrmittel und Weiterbildung der Lehrpersonen. Nicht zuletzt sollen den Schulen für diese Art von Arbeit auch Ressourcen zugesprochen werden.

Schlussfolgerungen

Kinder mit einer anderen Erstsprache als der lokalen Sprache brauchen zusätzliche Unterstützung. Diese Unterstützung darf nicht den Familien überlassen werden, denn didaktisches und pädagogisches Know-how ist dafür zwingend nötig. Diese Unterstützung gehört in den Aufgabenbereich der Schule. Durch die relativ schwach verbundene Schulung von L1 und L2,

wie das mit dem System der HSK-Kurse heute in der Schweiz geschieht, sind die Möglichkeiten der Sprachförderung im mehrsprachigen Kontext lange nicht ausgeschöpft. Es lässt sich viel mehr erreichen, wenn die Erst- und Zweitsprachförderung in enger Zusammenarbeit geschieht, die sich auf Unterrichtsinhalte und –formen bezieht. Die optimale Unterstützung der Sprachlernenden ist dann möglich, wenn in den L1-Unterricht die zweite Sprache und in den L2-Unterricht die erste Sprache des Kindes einbezogen wird.

Literatur

- Benson, C. (2004). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. EFA Global Monitoring Report. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=38921&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloch, C., Kaiser, A., Kuenzli, E., Zappatore, D., Haller, S., Franceschini, R., Luedi, G., Radue, E.-W. & Nitsch, C. (2009). The age of second language acquisition determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca's and Wernicke's area. *Neuropsychologia*, 47(3), 625-633.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *AILA Review* 8, 45-60.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ELBE – Symposium Mehrsprachigkeitsdidaktik <http://www.ag.ch/nwedk/de/pub/projekte/sprachen/immersion.php>
- EDK (2009). Datenbank zum Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) in den Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein (Schuljahr 2008/2009). <http://www.edk.ch/dyn/19191.php>
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf
- Gazzaniga, M.S., Tivry, R.B. & Mangun, G.R. (2002). *Cognitive Neuroscience. The biology of the mind*. New York: W.W. Norton & Company.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (2009) (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit- Bilingualism*

Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hornberger, N. H. & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Bilinguality: International and Critical Perspective. *Language and Education*, 14: 2, 96-122.

Jessner-Schmid, U. (2008). Multikompetenzansätze zur Entwicklung der Sprachbeherrschung im mehrsprachigen Unterricht. In E. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21*. (pp.64-78) Wien: VÖV.

Pädagogische Hochschule Zürich (2006). *Akademischer Bericht. Kap. „Bilateralität und literale Aspekte von funktionaler Mehrsprachigkeit“*. S. 17-21. http://kurse.phzh.ch/webautor-data/356/akad_bericht_2006.pdf#page=18

Senghas, A. & Coppola, M. (2001). Children Creating Language: How Nicaraguan Sign Language Acquired a Spatial Grammar. *Psychological Science* 12, 323.

Selin Öndül

lic. phil., ist Vize-Präsidentin des HSK-Lehrerinnen- und Lehrer Vereins des Kantons Zürich und Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Volksschulamt des Kantons Zürich.